

Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 28

# Inflätat och överlappande

## Flerspråkighet och språkanvändning bland svensktalande ungdomar i Europa

*(English Summary)*

av Marie Rydenvald



GÖTEBORGS UNIVERSITET

TITLE: Complex and Dynamic. Multilingualism and language use among Swedish speaking teenagers in Europe

SWEDISH TITLE: Infåttat och övrlappande. Flerspråkighet och språkanvändning bland svensk-talande ungdomar i Europa

LANGUAGE: Swedish and English (English summary)

AUTHOR: Marie Rydenvald

## Abstract

The overall aim of this thesis is to gain a deeper understanding and extended knowledge about the multilingualism and language use of teenagers with Swedish backgrounds who live abroad and participate in Swedish instruction.

This thesis is based on four empirical studies comprised of a total of 143 high school students. Three of the studies are based on data from a questionnaire and analyzed by means of descriptive and inferential statistics. The fourth study is based on a three-fold set of data, including self-recordings, interviews, and a questionnaire, that was analyzed by using nexus analysis.

The results indicate that the multilingualism and language use of the participants are dynamic and complex. Although social domains (e.g. home, school, and social life with friends and peers) appear to have an impact on the participants' language use, there is heterogeneity in the patterns of language use. These results are discussed in the light of domain theory and the dynamic perspective on multilingualism.

According to the results, the language of instruction plays a vital role in their participants' multilingualism regardless of whether it is a L1, L2 or foreign language. It is argued in the thesis that the conception of these linguistic terms becomes challenged by the language use in the international globalized society.

The main principles of language choice among the participants in the fourth study are those of inclusion and, what I metaphorically define as, 'the least common denominator'. The principles of language choice are discussed in the light of the multilingual educational environment that these teenagers are a part of.

Methodologically, the fourth study illustrates the importance of triangulating data. The results show a discrepancy between the participants' reported language use and the face-to-face interaction in the self-recordings. Finally, the participants share a Swedish speaking background but the extents to which they use Swedish in their everyday lives vary.

KEYWORDS: multilingual teenagers, language use, language choice, Swedish, L1, L2, dynamic multilingualism, complexity theory, domain theory, national Swedish education abroad, international education, TCK, migration, globalization, elite bilingualism.

© Marie Rydenvald, 2017

DISTRIBUTION: Institutionen för svenska språket  
Box 200  
405 30 Göteborg

OMSLAGSBILD: Marie Leander

FOTO PORTRÄTT: Kristina Holmlid

ISSN: 1652-3105

ISBN: 978-91-87850-63-9

LÄNK TILL E-PUBLICERING: <http://hdl.handle.net/2077/51349>

SÄTTNING: Sven Lindström

TRYCKNING: Ineko AB, 2017

## Förord

På flyget från Genève till Göteborg efter jul insåg jag att avhandlingsarbetet otroligt nog började närma sig slut. Åren som doktorand har varit händelserika och inneburit många samtal och möten med olika människor. För avhandlingsarbetet har samtalen varit en nödvändighet, liksom det engagemang jag mött och det stöd jag har fått i möten med människor i min omgivning.

Först vill jag rikta ett stort tack till mina handledare Åsa Wengelin och Sofia Tingsell som har varit huvudhandledare respektive bihandledare under hela avhandlingstiden. Åsa, tack för att du har stått vid rodret och med säker hand kryssat mellan blindskär och grynnor för att slutligen föra avhandlingsskutan i land. Din tillgänglighet och snabba feedback har också varit ett stort stöd. Sofia, din textkänslighet och förmåga att se och på ett begripligt sätt förklara komplicerade strukturer har varit ovärderliga i avhandlingsarbetet. Förutom att ni har handlett avhandlingen har ni också i mångt och mycket utbildat mig till forskare. Detta är jag mycket tacksam för nu när jag i en snar framtid inte är omgärdad av handledare.

Sally Boyd varit min bihandledare under större delen av avhandlingsarbetet. Sally, stort tack för att du så frikostigt delat med dig av dina kunskaper och erfarenheter inom ämnet. Samtalen jag har haft förmånen att få ha med dig under handledningarna har inte bara varit lärorika utan också intellektuellt stimulerande. Till slut vill jag tacka min inofficiella handledare, Tore Otterup. Tore, den här avhandlingen hade över huvud taget inte blivit av utan din tilltro till mig och avhandlingens ämne. Under avhandlingsarbetet har du läst allt jag skrivit och kommit med kloka och kunniga kommentarer. Därtill har din hjälp med allehanda praktiska ting och din vänskap utgjort ett fantastiskt, och roligt, stöd under de här åren.

En annan person som har varit viktig för avhandlingen är Siv Björklund från Vasa universitet. Siv, din granskning av mitt manus inför slutseminariet bidrog till en avsevärd förbättring av avhandlingstexten. Förutom din insats som slutgranskare har våra diskussioner om flerspråkighet och dina veckor som gästprofessor här på GU betytt mycket för mig.

Jag vill också rikta ett stort tack till alla elever för att ni tog er tid att delta i avhandlingens studier. Ett lika stort tack till de lärare, skolledare och huvudmän inom utlandsundervisningen som har hjälpt mig att genomföra undersökningarna. Ett speciellt tack vill jag framföra till Bia Nyman Lindgren, Kerstin Årlemalm, Dea Mansten, Anette Nordgren, Ulla Bodelson och Kerstin Henriksson. Tack också Per-Olov Ottosson på Skolverket för att du bistått med statistik över den svenska utlandsundervisningen.

Jag vill också tacka några kollegor för deras hjälp med avhandlingen; Benjamin Lyngfelt för läsningen som redaktör, Sven Lindström för arbetet med sättningen, Marie Leander för omslagsbilden, Hallfridur Helgadóttir för engelsk språkgranskning, Ricky LaBontee för engelsk språkhandledning, Ulla Bodelson för värdefull läsning av den fjärde artikeln, Britt Klintonberg för referensgranskning och vänskap. Slutligen, tack Lotta Olvegård för många goda råd, kloka iakttagelser och glada skratt.

Tack vare donations- och resestipendier från Adlerbertska Stipendiestiftelsen och Stiftelsen Paul och Marie Berghaus har jag kunnat delta i konferenser värdefulla för avhandlingsarbetet. Tack också till Riksföreningen Sverigekontakt för bidrag till boende vid en av dessa resor. Slutligen vill jag rikta ett stort och varmt tack till Kungliga och Hvitfeldtska stiftelsen för doktorandstipendiet avsett för att färdigställa avhandlingen.

Tack till alla de kollegor på institutionen i allmänhet och på ISA i synnerhet som har bidragit med erfarenheter, kunskaper och trevligheter i samband med avhandlingsarbetet. Roligt har det varit i doktorandföreningen. Speciellt tack till Filippa Lindahl för arbetsmoralförhöjande fikapauser under ödsliga sommarveckor på LT-gatan och Lisa Loenheim för sällskap över rumsgränserna. Anna Horn, under hösten har jag saknat våra avhandlingssamtal över en öl! Tack också Linda Sjöström för administration av doktorandtjänsten.

Många är de vänner som har hejat på, och speciellt har era besök i Göteborg, Eva-Lena Bergström, Ylva Elvin-Nowak och Åsa Scherrer, utgjort trevliga pauser i avhandlingsarbetet. Anne Perdaems, Pia Bonalume et Anne Olsson-Duc, mille mercis pour l'intérêt inépuisable que vous avez montré au fil des années pour ma thèse.

Slutligen vill jag tacka min mamma och allra främst min familj. Linn, Gabriel och Noel, det gläder mig verkligen att det går så bra för er i livet. Det betyder också enormt mycket för mig att ni alltid tar er tid att träffa mig när jag kommer hem. Tack Lasse för att du stöder mig i princip i allt jag tar mig för.

Göteborg och Geneve den 5 februari 2017,  
Marie Rydenvald



# Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1 Flerspråkighet och språkanvändning hos utlandsboende ungdomar med svensk- språkig bakgrund .....	3
1.2 Syfte och frågeställningar .....	6
1.3 Avhandlingens disposition .....	7
2. Bakgrund och forskningsöversikt .....	9
2.1 Svenskar i utlandet.....	10
2.2 Svenska språket i utlandet .....	11
2.3 Migrantgruppers språk i Sverige.....	15
2.4 Undervisning i och på svenska i utlandet.....	16
2.4.1 Nationella svenska utbildningsformer.....	16
2.4.2 Internationella utbildningsformer.....	19
2.5 Elever i utlandsundervisning .....	23
2.5.1 Migranter i det internationella samhället .....	24
2.5.2 Third Culture Kids (TCK).....	25
2.5.3 Elittvåspråkighet .....	26
3. Teoretisk bakgrund .....	29
3.1 Globalisering och flerspråkiga perspektiv .....	30
3.1.1 Dualistiskt perspektiv på flerspråkighet.....	32
3.1.2 Dynamiskt perspektiv på flerspråkighet .....	33
3.1.3 Förståelse av flerspråkighet i avhandlingen .....	35
3.2 Komplexitetsteori .....	35
3.2.1 Komplexitet och flerspråkighet .....	36
3.3 Domänteori.....	37
3.4 Språkliga termer i en flerspråkig kontext .....	40
3.4.1 Infödd talare.....	41
3.4.2 Termerna L1 och L2.....	41
3.4.3 Termerna L2, främmandespråk och lingua franca i en internationell kontext ....	42

4. Metod .....	45
4.1 Deltagare .....	46
4.2 Urval .....	48
4.3 Material och genomförande av datainsamlingen.....	49
4.3.1 Enkäten.....	50
4.3.2 Egeninspelningarna .....	51
4.3.3 Intervjuerna .....	52
4.3.4 Transkription .....	53
4.4 Analys.....	53
4.5 Metodologiska överväganden .....	57
4.6 Etiska överväganden.....	60
4.7 Reliabilitet och validitet .....	61
5. Artiklarna och deras resultat.....	65
5.1 Artiklarnas inbördes förhållande till avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar.....	66
5.2 Kontextualisering av artiklarna med avseende på material, analysmetod och teoretiskt ramverk.....	69
5.2.1 Material .....	69
5.2.2 Analysmetoder .....	70
5.2.3 Teoretiska ramverk .....	71
5.2.4 Sammanfattande översikt .....	71
5.3 Resultaten i artiklarna .....	73
5.3.1 Artikel 1: "Det var svårt att välja eftersom jag har två språk". Svenska bland flerspråkiga ungdomar i Europa.....	73
5.3.2 Artikel 2: Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in European Schools and international schools in Europe .....	74
5.3.3 Artikel 3: Familjens och skolans roll i utlandsboende svensktalande ungdomars flerspråkighet .....	76
5.3.4 Artikel 4: Who speaks what language to whom and when – rethought in the context of European Schools.....	77
5.4 Syntes av resultaten.....	78
6. Diskussion.....	83
6.1 Hur beskriver ungdomarnas sin flerspråkighet och språkanvändning?.....	83
6.1.1 Informanternas språkanvändning i vardagen.....	87
6.1.2 Samverkan mellan informanternas språkanvändning och den sociala omgivningen .....	89
6.1.3 Skolformens inverkan på informanternas språkanvändning.....	89
6.2 Hur kommer de enskilda språken till uttryck i informanternas vardag?.....	91
6.2.1 Svenskans roll .....	91
6.2.1.1 Svenskans roll i förhållande till den utlandssvenska gruppen .....	94
6.2.1.2 Svenskans roll i förhållande till Heritage Language.....	95
6.2.2 Engelskans roll .....	96
6.2.3 Det lokala majoritetsspråkets roll .....	99
6.3 Hur ser relationen ut mellan upplevd och faktisk språkanvändning? .....	101
6.3.1 Språkanvändning i relation till domäner .....	102

6.3.2 Språkanvändning i relation till skolkontexten .....	104
6.3.3 Språkanvändning i relation till språkvalsprinciper .....	104
7. Sammanfattning.....	109
7.1 Framtida forskning.....	111
Summary.....	113
Referenslista .....	131
 Ingående artiklar .....	 147
I "Det var svårt att välja eftersom jag har två språk". Svenska bland flerspråkiga ungdomar i Europa (417-426).....	149
II Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish back- ground in European Schools and international schools in Europe (213-227) .....	161
III Familjens och skolans roll i utlandsboende svensktalande ungdomars fler- språkighet (61-92).....	179
IV Who speaks what language to whom and when – rethought in the context of European Schools (1-39) .....	213
 Bilagor	
Bilaga 1. Enkät .....	255
Bilaga 2. Intervjuguide .....	271
Bilaga 3. Frågebatteri .....	273
Bilaga 4. Samtyckesbrev.....	277



# Tabeller och figurer

## Tabeller

TABELL 2:I. <i>Likheter och skillnader mellan utbildningsformerna i avhandlingen</i> . . . . .	21
TABELL 4:I. <i>Översikt över materialet i avhandlingens studier</i> . . . . .	47
TABELL 5:I. <i>Kontextualisering av artiklarna</i> . . . . .	72

## Figurer

FIGUR 1:I. <i>Exempel på deltagarnas upplevelse av flerspråkighet och språkanvändning</i> . . .	2
FIGUR 4:I. <i>Nexusanalys som den används i artikel 4</i> . . . . .	57



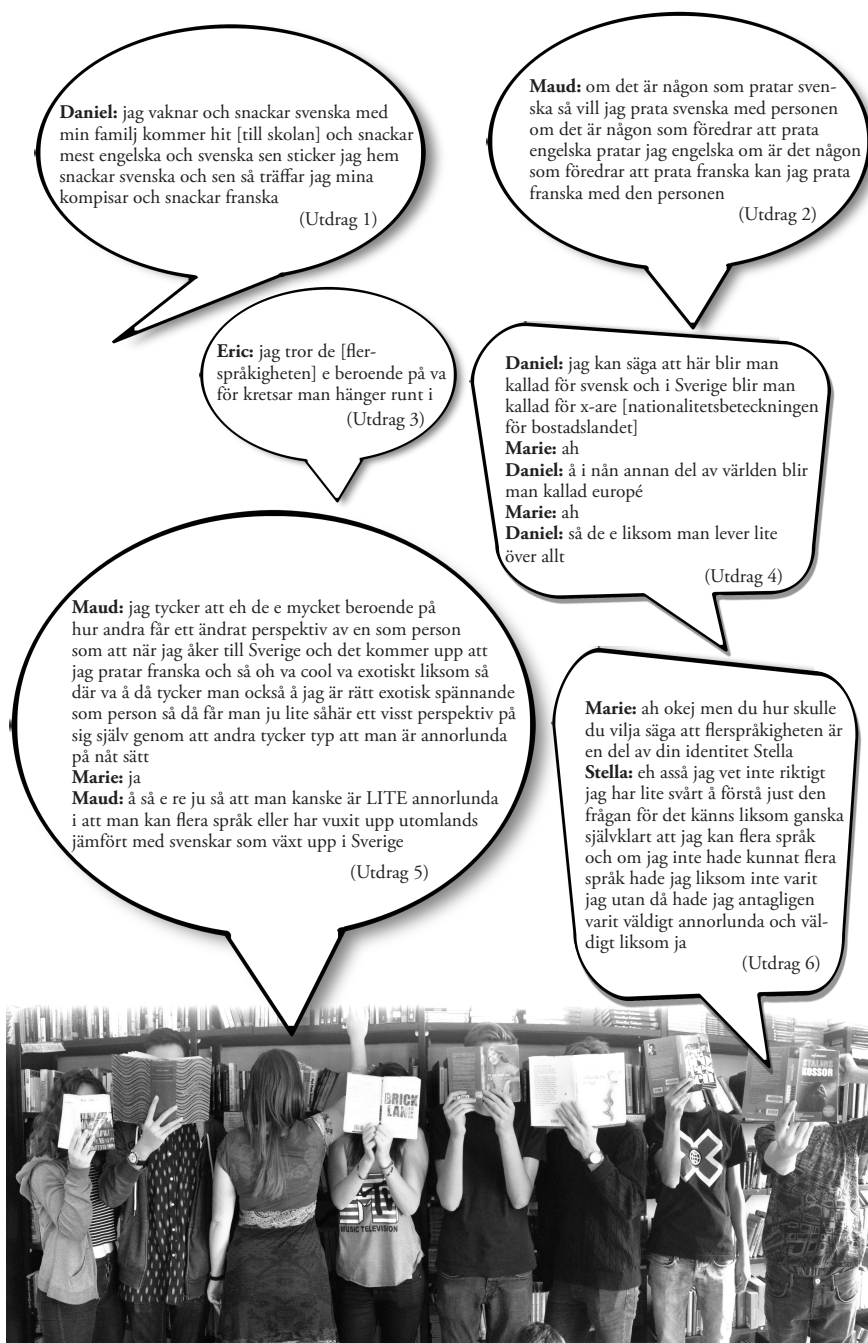
# 1. Inledning

Globaliseringen och det senaste halvseklets tekniska utveckling har fört med sig en större rörlighet över nationsgränser än tidigare. Migrationen har ökat, och samtidigt har migrationsmönstren förändrats och idag flyttar människor utomlands inte bara i högre utsträckning än tidigare, utan det blir också allt vanligare att de flyttar mellan olika länder utomlands.

Genom migrationen kommer många i kontakt med olika språk och språkmiljöer och lever inte sällan ett flerspråkigt vardagsliv. Den här avhandlingen intresserar sig för hur flerspråkiga människor med migrantbakgrund använder olika språk i sin vardag och hur de upplever och beskriver sin flerspråkighet.

Till skillnad från många andra avhandlingar inom den svenska flerspråkighetsforskningen handlar inte den här avhandlingen om flerspråkiga människor med migrantbakgrund i Sverige, utan om flerspråkiga människor med en svensk bakgrund i utlandet. Idag lever drygt en halv miljon svenskar utomlands (SVIV 2015) och bland dessa utlandssvenskar deltar flertalet barn och ungdomar i någon form av undervisning i svenska på grundskole- eller gymnasienivå. I fokus för den här avhandlingen står flerspråkigheten och språkanvändningen hos några gymnasieungdomar med en svenskspråkig bakgrund vilka är bosatta i olika europeiska länder och deltar i undervisning i eller på svenska i utlandet. Svenskan är ett närvarande och levande språk i deras flerspråkighet, men ett minoritetsspråk i utlandskontexten.

De flesta av ungdomarna som deltar i avhandlingens studier förhåller sig till tre språk i sin vardag. Hur deras flerspråkighet och språkanvändning kan ta sig i uttryck i deras liv illustrerar citaten på nästa sida. Citaten, som består av utdrag från intervjuerna i avhandlingens fjärde delstudie, behandlas utförligare i den avslutande diskussionen i kapitel 6.



FIGUR 1:1. Exempel på deltagarnas upplevelse av flerspråkighet och språkanvändning.



Daniels beskrivning av sin språkliga vardag i det första utdraget illustrerar att flerspråkighet sällan är något som bara styrsellöst händer, utan inbegriper olika språkanvändningsmönster. I det andra utdraget pekar Maud på språkval som en ständigt närvarande komponent i flerspråkigheten. I det tredje utdraget lyfter Eric fram den sociala omgivningens betydelse för flerspråkigheten. Flerspråkighet tenderar också att föra med sig fler tillhörigheter, och i det fjärde utdraget tangerar Daniel denna deterritorialisering. Å andra sidan behöver inte flerspråkighet leda till deterritorialisering utan kan ha ett visst land som referenspunkt. För Maud är flerspråkigheten en del av hennes bakgrundshistoria och i det femte utdraget visar hon hur denna del av hennes bakgrund i samspel med andra människors föreställningar om flerspråkighet påverkar hennes självbild. Stella får avsluta exemplen på hur flerspråkighet tar sig i uttryck för ungdomarna avhandlingens delstudier när hon indikerar att flerspråkighet för henne är en självklar och alltigenom inflätad del av henne och hennes liv.

Ungdomarna i avhandlingen är på intet sätt ett exklusivt undantag utan utgör en del av det globala fenomenet flerspråkiga ungdomar. Ur ett svenskt perspektiv blir de också allt mindre exklusiva i takt med att gruppen utlands-svenskar ökar (Solevid 2016). Studierna i avhandlingen handlar i främsta rummet om ungdomarna och deras flerspråkighet och språkanvändning, t.ex. hur de upplever sin flerspråkighet och hur de beskriver sin språkliga vardag, men den sociala kontexten är också av vikt. Avhandlingen anknyter därför även till den utlandssvenska och internationella sociala och språkliga kontext de flesta av avhandlingens ungdomar är en del av, t.ex. genom perspektiv som familjens betydelse för flerspråkigheten, svenska och internationella utbildningsformer och skolalets inverkan på flerspråkigheten, samt relationen mellan det lokala majoritetsspråket, svenska språket som ett minoritetsspråk och engelskan som ett världsspråk. Att vara flerspråkig och ha en migrantbakgrund blir allt vanligare bland barn och ungdomar i dagens samhälle. För att möta de implikationer denna förändring får för individen och skolan framstår det som viktigt att forskningen belyser gruppen från olika perspektiv. Den här avhandlingen utgör en fasett i prismet.

## 1.1 Flerspråkighet och språkanvändning hos utlandsboende ungdomar med svenskspråkig bakgrund

Idag bor, arbetar och studerar cirka 660 000 svenskar utomlands (SVIV 2015), varav ungefär 7500 barn deltar i någon form av undervisning i svenska (Ottosson 2017). Trots att många utlandsboende barn och ungdomar med

svenskspråkig bakgrund deltar i någon form av undervisning i eller på svenska utomlands, och trots att flera institutioner, organisationer och intresseföreningar (se t.ex. RSK 2016, SI 2016, SUF 2016) värnar om det svenska språket, den svenska kulturen och undervisningen i svenska i utlandet har gruppen beforskats mycket sparsamt ur ett språkvetenskapligt perspektiv.

Den forskning som har gjorts om utlandsboende barn och ungdomar med en svenskspråkig bakgrund består av en dryg handfull studier. Två av studierna behandlar ungdomars attityder till språknormer och är genomförda dels vid en svensk utlandsskola i Sydeuropa (Norrby & Håkansson 2010), dels vid en svensk utlandsskola i Mellaneuropa (Håkansson & Norrby 2014). I sin avhandling (Nordstrom 2015a) och ytterligare två studier (Nordstrom 2015b, 2016) behandlar Nordstrom undervisningen i svenska vid en svensk skolförening i Australien. Hon undersöker flerspråkighet och nätbaserat lärande hos elever i den kompletterande undervisningen i svenska, samt familjernas syn på undervisningen och deras skäl till att delta i den.

Utöver dessa studier har jag i avhandlingens fyra delstudier (Rydenvald 2014a, 2015, 2016, inskickad) undersökt språkanvändning hos utlandsboende gymnasieungdomar med en svenskspråkig bakgrund som deltar i undervisning i eller på svenska i utlandet. Den första studien (Rydenvald 2014a) behandlar den rapporterade språkanvändningen och den roll svenska språket spelar i flerspråkigheten för den aktuella gruppen ungdomar. Den andra studien (Rydenvald 2015) behandlar den rapporterade språkanvändningen bland utlandssvenska gymnasieungdomar som går i någon av de internationella skolformerna Europaskolor respektive internationella skolor. I studien sätts deras språkanvändning i relation till elittvåspråkighet och den flerspråkiga elevgrupp med rötter i det internationella samhälle som ofta kallas Third Culture Kids (TCK) (Fail 2007; Hayden 2012; Pollock & Van Reken 2009). Den tredje studien (Rydenvald 2016) behandlar sambanden mellan föräldrarnas språkliga bakgrund, familjens migrationsmönster och skolval, och hur dessa interagerar i sin påverkan på den rapporterade flerspråkigheten hos utlandssvenska ungdomar som går i internationella respektive svenska nationella utbildningsformer. Slutligen undersöker jag i en fjärde studie (Rydenvald inskickad) den faktiska språkanvändningen och de underliggande diskurser som styr språkvalet hos några gymnasieungdomar som går i en svensk sektion i en Europaskola.

Vad kan då forskningen om de utlandssvenska elevernas/ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning bidra med? Som nämnts tidigare har globaliseringen gett upphov till en internationellt rörligare arbetsmigration (Day & Wagner 2007; Hayden 2012) och fler människor än tidigare arbetar idag utomlands under en kortare eller längre period av sitt liv. För många av dessa migranter grundar sig utlandsflytten på ett fritt val och utgör ofta ett led i deras

yrkeskarriär (Day & Wagner 2007; Favell m.fl. 2007), vilket också gäller för flertalet utlandssvenskar. Majoriteten utlandssvenskar är yrkesverksamma och för de flesta av dem är migrationen frivillig (Solevid 2016). Migrationsforskning (Solevid 2016) liksom flerspråkighetsforskning (jfr Blommaert & Rampton 2011) har tenderat att uppehålla sig vid ofrivilliga migranter, vilka har tvingats flytta till följd av t.ex. förföljelse, krig, konflikter och naturkatastrofer (jfr Solevid 2016). Men genom att den frivilliga migrationen ökar i globaliseringens kölvatten (Solevid 2016) är det också viktigt att förstå den frivilliga migrantgruppens flerspråkighet och språkanvändning, och då inte minst barnens och ungdomarnas, dvs. de som utgör kommande generation.

Forskningen om de utlandssvenska ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning har inte bara potential att bidra till en förståelse för behovet av undervisning i svenska i utlandet och hur denna bäst bedrivs (jfr även Nordstrom 2105a). Den kan även öka förståelsen för den språkliga situationen och behoven hos de barn och ungdomar som återvänder till Sverige. Det är, som nämnts, inte bara migrationen i allmänhet som ökar i dagens globaliserade värld, utan migrationsmönstren förändras också; t.ex. tilltar den cirkulära migrationen, dvs. den migration som är temporär men upprepas (Solevid 2016:17). Som en följd av att den cirkulära migrationen ökar är det mycket troligt att fler barn och ungdomar inte bara tillbringar en del av sin uppväxt utanför Sverige utan även återvänder och fortsätter sin skolgång i Sverige. De utlandssvenska barn och ungdomar som återinvandrar till Sverige har också rätt till undervisning i skolämnet svenska som andraspråk (SFS 2011:185), vilket i förlängningen tilldelar de utlandssvenska barnen och ungdomarna en plats i forskningen om svenska som andraspråk.

Som jag inledningsvis nämnde kan de utlandsboende ungdomarna med svenskspråkig bakgrund inte längre sägas utgöra en liten exklusiv grupp utan de ökar till antalet. I ett större sammanhang ingår de också i det globala fenomen som flerspråkiga ungdomar med migrantbakgrund utgör. Forskningen om de utlandsboende ungdomarna med svenskspråkig bakgrund kan bidra till förståelsen av denna större globala grupp, t.ex. inom forskningsfältet internationell utbildning (jfr Rydenväld 2015), men den kan också bidra till den svenska andra- och flerspråkighetsforskningen. Exempelvis utgör svenskan ett minoritetsspråk i den utlandskontext de utlandsboende ungdomarna med svenskspråkig bakgrund befinner sig i, likt vad invandrarspråken gör i den svenska kontext ungdomar med utländsk bakgrund i Sverige befinner sig i. Vidare deltar många ungdomar med utländsk bakgrund i Sverige i modersmålsundervisning i svensk skola, och det är inte ovanligt att de utlandsboende ungdomarna med svenskspråkig bakgrund deltar i motsvarande undervisning utomlands, dvs. den kompletterande undervisningen i svenska i utlandet (se avsnitt 2.4.1). En ökad kunskap om flerspråkigheten och språk-

användningen hos utlandsboende ungdomar med svenskspråkig bakgrund kommer således inte bara denna grupp till gagn utan bidrar även till förståelsen av flerspråkighet hos ungdomar i allmänhet oavsett språklig bakgrund.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

I detta avsnitt presenteras det övergripande syftet och frågeställningarna för avhandlingen i sin helhet. Syftesbeskrivningarna och frågeställningarna för de fyra studier som ingår i avhandlingen presenteras dels i kapitel 5 som sammanfattar artiklarna, dels i de respektive artiklarna.

Det övergripande syftet för avhandlingen är att utforska och därigenom få en bättre förståelse av och kunskap om flerspråkighet och språkanvändning hos några utlandsboende gymnasieungdomar med svenskspråkig bakgrund som deltar i någon form av undervisning i eller på svenska utanför Sverige. Studiens syfte konkretiseras genom frågorna:

1. Hur beskriver ungdomarna sin flerspråkighet och språkanvändning?
  - a) Hur använder de sina språk i vardagen?
  - b) Hur samverkar språkanvändningen med olika faktorer i deras närmiljö?
  - c) Hur inverkar skolformen på språkanvändningen och språkvalen?
2. Hur kommer de enskilda språken till uttryck i informanternas vardag?  
Med avseende på:
  - a) svenska
  - b) engelska
  - c) det lokala majoritetsspråket
3. Hur ser relationen ut mellan upplevd och faktisk språkanvändning bland de flerspråkiga ungdomarna?
  - a) Vilka likheter och skillnader finns?
  - b) Vad styr ungdomarnas språkval?

## 1.3 Avhandlingens disposition

Kapitel 2 innehåller en bakgrund som sätter avhandlingsstudierna i ett socialt sammanhang. Kapitel 2 innehåller också en forskningsöversikt där tidigare forskning med relevans för avhandlingen presenteras. I kapitel 3 behandlas de fyra delstudiernas teoretiska utgångspunkter. Kapitel 3 innehåller också en begreppsdiskussion om centrala termer och nyckelbegrepp i de olika delstudierna. Kapitel 4 behandlar material, analysmetoder och genomförande av de olika studierna. I kapitel 5 sammanfattas artiklarna, främst med avseende på de viktigaste resultaten i respektive studie och artiklarnas inbördes förhållande gentemot avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar. Kapitel 5 avslutas med en syntes av de viktigaste resultaten. I kapitel 6 diskuteras och problematiseras resultaten. Kapitel 7, slutligen, innehåller en kortare sammanfattning av de viktigaste resultaten samt förslag på vidare forskning.



## 2. Bakgrund och forskningsöversikt

Language and ethnicity are not simple reflections of 'heritage speech communities' or of 'practice communities'. The social action and networks in which individuals are involved in the here-and-now juxtapose multiple linguistic and cultural identities from which we select features at different times to perform our identities. (García m.fl. 2013:34)

Flerspråkiga individer är, som citatet (García m.fl. 2013) belyser, sällan en avspegling av en enda språklig gemenskap utan deras flerspråkiga liv innehåller många tillhörigheter, vilket också de deltagande ungdomarna i den här avhandlingens studier illustrerar. De har en svenskspråkig bakgrund men de är också flerspråkiga och mångkulturella och lever i en flerspråkig och i många fall mångkulturell miljö, där de tillhör olika nätverk och sociala gemenskaper. Svenska utgör således bara en av de komponenter deras flerspråkighet och mångkulturalitet är sammansatt av, men i den här avhandlingen är svenskan ingången till utforskandet av ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning. I detta kapitel beskriver jag, utifrån tidigare forskning, därför främst hur svenska språket kommer till uttryck i den sociala kontext som omger ungdomarna i utlandet. Eftersom tidigare forskning om utlandsboende ungdomar med svenskspråkig bakgrund är sparsamt förekommande behandlar jag angränsande områden som är relevanta för den situation ungdomarna befinner sig i. De aspekter jag kommer att uppehålla mig vid är svenskar i utlandet, svenska språket i utlandet och undervisning i och på svenska i utlandet. I den utlandskontext ungdomarna befinner sig kan svenska ses som ett minoritetsspråk. I en kort jämförelse belyser jag forskning om migrantgruppers språkbruk i Sverige. Då majoriteten av ungdomarna i den här avhandlingen genom sin skolgång befinner sig i en internationell miljö, redogör jag också kortfattat för några aspekter av den internationella miljö som är relevant för förståelsen av ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning.

## 2.1 Svenskar i utlandet

Som kapitlets inledande citat visar är språk och etnicitet sällan speglingar av en enda språkgemenskap eller kulturkrets, utan en människas bakgrund kan ha inslag av olika språk, etniciteter och kulturer. Dock tenderar de nationalromantiska föreställningar som satte likhetstecken mellan språk, nation och etnicitet att vara seglivade (Otterup 2005), och som exempel är det inte ovanligt att människor med en svenskspråkig bakgrund som bor i utlandet generellt kategoriseras som *utlandssvenskar*. Begreppet är inte oproblemiskt, men per definition räknas svenska medborgare som har varit folkbokförda i Sverige men har utvandrat och bott eller har för avsikt att bo utomlands mer än ett år som utlandssvenskar (Solevid 2016:11; SVIV 2015). Forskningen om utlandssvenskar är inte omfattande, och behandlar huvudsakligen vuxna. SOM-institutet (Samhälle, Opinion, Media) vid Göteborgs universitet har publicerat dels en mindre rapport (Westling 2012), dels en mer omfattande undersökning (Solevid 2016) om gruppen. I Westlings (2012) rapport redovisas främst statistik över svenskar bosatta utomlands med avseende på t.ex. migration över tid, fördelning på olika länder, utbildning och valdeltagande. Den efterföljande undersökningen, som består av olika studier samlade i forskarantologin *Svenska utlandsröster* (Solevid 2016), behandlar även t.ex. utlandssvenskarnas livsvillkor och migrationserfarenheter samt deras syn dels på Sverige, dels på bostadslandet.

Vid sidan av SOM-institutets undersökning (Solevid 2016) behandlas utlandssvenskar dels i Woubes (2014) etnologiska avhandling *Finding One's Place* som undersöker hur känslan av tillhörighet konstrueras och ges mening i vardagslivet bland svenska migranter på Solkusten i Spanien, dels i Börestams (2011) studie om namngivning av företag med skandinavisk profil bland utlandsskandinaver på spanska sydkusten. Woubes (2014) avhandling och SOM-institutets undersökning (Solevid 2016) är skrivna inom det samhällsvetenskapliga fältet, och det är därför inte förvånande att språket ges ett relativt begränsat utrymme. Solevids (2016) undersökning tar upp utlandssvenskarnas språkanvändning i hemmet, och visar att 43 % anger att de primärt använder ett annat språk än svenska i hemmet, medan majoriteten av respondenterna (57 %) rapporterar att svenska används som ett språk i hemmet, antingen som enda språk (29 %) eller tillsammans med ett annat språk. Studierna i den här avhandlingen (Rydenvald 2014a, 2015) visar på ett något annorlunda resultat där 4% anger att de använder andra språk än svenska i hemdomänen, och 95% anger att svenska används som ett språk i hemmet, antingen som enda språk (22%) eller tillsammans med ett annat språk. I sin avhandling menar Woube (2014) att språket har en viktig funktion som positionerande verktyg: "To use the Spanish language in Swedish milieus and contexts is a practice of po-



sitioning oneself as both incorporated into the local society and more transnationally oriented as transmigrants than other Swedes” (Woube 2014:103).

Till skillnad från SOM-institutets undersökning (Solevid 2016) och Woubes (2014) avhandling ges språket däremot en framträdande roll i Börestams (2011) studie. Börestam (2011) lyfter fram dels den flerspråkiga miljö utlandsskandinaverna lever i, dels deras existerande nätverk med en utvecklad infrastruktur, och argumenterar för att det nordiska ursprunget som speglas i de skandinaviskt klingande företagsnamnen å ena sidan ”kan fungera som ett sammanhållande kitt” (Börestam 2011:62) i gruppen men å andra sidan som ”medskapande till föreställningen om en skandinavisk koloni” (Börestam 2011:62). Sammantaget beskrivs utlandssvenskarna som en socioekonomiskt relativt välmående grupp frivilliga migranter, som antingen är högutbildade eller visar prov på entreprenörsanda (Börestam 2011, Solevid 2016, Woube 2014). Bilden bekräftas i Nordstroms (2015) avhandling om den kompletterande undervisningen vid en skolförening i Australien. Den utlandssvenska gruppen i Australien beskrivs tentativt som en grupp vars inkomster är högre än det australiensiska genomsnittet (Nordstrom 2015a:18).

I den här avhandlingen är begreppet *utlandssvenskar* relevant genom att de ungdomar som deltar i någon form av statsbidragsberättigad nationell svensk utbildning i eller på svenska i utlandet (se avsnitt 2.4.1) kategoriseras som utlandssvenska elever. Enligt skollagen (2010:800) definieras *utlandssvensk elev* som ”en elev vars vårdnadshavare stadigvarande vistas i utlandet och av vilka minst en är svensk medborgare”. I nästa avsnitt beskriver jag olika aspekter av hur svenska språket tar sig i uttryck i en utlandskontext.

## 2.2 Svenska språket i utlandet

Flera är de organisationer och föreningar som värnar om och intresserar sig för svenskar och svenska språket utomlands, liksom för svensk kultur samt utbildning och undervisning i svenska i utlandet. Redan 1908 grundades Riksföreningen Sverigekontakt med det uttalade syftet att främja det svenska språket och den svenska kulturen i utlandet (RSK 2016). I likhet med Riksföreningen Sverigekontakt har de flesta organisationerna och föreningarna funnits under en längre tid och är väletablerade, t.ex. Svenska institutet (SI), Svenskar i Världen (SVIV), Svensk utlandsundervisnings förening (SUF), Swedish Women’s Educational Association (SWEA) och Svenska emigrantinstitutet. Andra är nyetablerade och har sin spridning främst på nätet som Svenska som modersmål utomlands (SMUL) och Utlandssvenskar (Swedes Abroad). Under 1900-talet har också det svenska språket expanderat utom-

lands; det erbjuds som ett ämne på mer än 220 universitet världen över (Norrby & Håkansson 2007), det är ett arbetsspråk inom EU och är välrepresenterat i FN och andra internationella organisationer genom ett varaktigt svenskt utrikespolitiskt engagemang. Trots detta intresse för svenskan i utlandet är forskningen om det svenska språket i utlandet relativt sparsam. Förutom den forskning jag inledningsvis nämnde som behandlar svenska språket i relation till barn och ungdomar, kommer jag nedan att redogöra för samtida forskning där svenska språket ses utanför perspektivet som nationellt majoritetsspråk i Sverige

Att föreställningar där språk och etnicitet ses som oproblematiserade speglingar av varandra är livaktiga vittnar också exemplen på intresseföreningarna ovan i det att svenska språket ofta förknippas enbart med Sverige. Emellertid är svenskan ett *pluricentriskt språk*, ”dvs. ett språk som har mer än ett nationellt centrum /.../ eller har officiell status i två eller flera länder» (Norrby 2015:1)”. I sammanhanget tolkar jag därför *utomlands* som länder där svenskan inte har status som ett officiellt språk. Av det följer att jag i den här avhandlingen inte inkluderar Finland i kategoriseringen *svenska språket i utlandet* eftersom svenska är ett officiellt nationellt språk i Finland. Svenskan som pluricentriskt språk undersöks i ett pågående språkbruksprojekt *Interaktion och variation i pluricentriska språk* (se t.ex. Nelson 2016) men eftersom projektet undersöker svenska språket i Sverige och Finland är det inte av direkt relevans för den här avhandlingen.

Svenskan i utlandet har också beskrivits inom forskningsfältet *Heritage Language (HL)* som har fått en ökad spridning under 2000-talet (se t.ex. García m.fl. 2013). Ett exempel på ett pågående forskningsprojekt om svenskan i utlandet som faller inom ramen för Heritage Language är projektet *Svenskan i Amerika* (se t.ex. Larsson m.fl. 2015). Termen *Heritage Language*, som inte har någon vedertagen svensk översättning, spänner över ett stort betydelsefält. Dock ger Montruls (2014a:4) övergripande och avskalade definition en bild av det fundament varpå termen vilar: ”Broadly defined, heritage speakers are child and adult members of a linguistic minority who grew up exposed to their home language and the majority language” (Montrul 2010a:4). Även om den här avhandlingen inte aspirerar på att tillhöra Heritage Language-fältet tangerar den ändå begreppet, varför jag utvecklar och diskuterar det nedan.

Det finns många definitioner av *HL-talare*, men den gemensamma nämnaren för de flesta av dem består i att HL är relaterat till talarens kulturella arv och att det inte sammanfaller med majoritetsspråket i samhället eller landet (se t.ex. Aalberse & Muysken 2013; Larsson m.fl. 2015). Mot bakgrunden av förekommande definitioner av HL föreslår Aalberse & Muysken (2013:3) följande definierande parametrar för begreppet: språket talas hemma, språket är inte majoritetsspråk i landet, språket har tillägnats i en naturlig miljö under

barndomen, språket har ett kulturellt värde för språkanvändaren, språket har en lång historia i värdlandet, språket används i en språkgemenskap, samt att språket används mellan människor som delar gemensamma drag i sin bakgrundshistoria, t.ex. språkliga eller nationella.

Termen *Heritage Language (HL)* har kommit att skilja sig åt något beroende på kontexten. Till exempel används termen i Kanada om alla andra förekommande språk än engelska, franska och ursprungsbefolkningens språk (eng. indigenous eller native languages) (Cummins & Danesi 1990). För Heritage Languages i USA föreslår Fishman en uppdelning i tre kategorier, ursprungsbefolkningens språk, kolonialspråken och övriga immigrantspråk (Van Deusen-Scholl 2003). Barn och ungdomar som kommer från familjer som är rörliga i sin migration och som är en del av det internationella samhället har inte inkluderats i HL-forskningen, till vilket en av förklaringarna, enligt Aalberse & Muysken (2013:2), är att HL i många studier ses som "a language of a wider community, a community that has existed in the host country for generations".

För den grupp HL-talare som använder språket kan kompetensen i språket kraftigt skilja sig åt, från en receptiv förståelse av muntligt tal till avancerade läs- och skrivfärdigheter, även om många HL-talare inte erövrar en akademisk litteracitet (Montrul 2010b). HL-talarnas kompetens i språket påverkas av sociolingvistiska faktorer som t.ex. startålder, förhållandet mellan input och output, språklig bakgrund, föräldrarnas språkpolicy och språkliga strategier, domäner för språkanvändning, migrationsmönster och nätverkstillhörighet, skolgång och litteracitet (Aalberse & Muysken 2013:4). För vissa kan HL utgöras av ett språk som de inte förstår, men genom att tidigare generationer har talat det är deras känslomässiga anknytning till språket stark och de upplever en, reell eller hypotetisk, motivation att lära sig det. Inom HL-forskningen är det därför allmänt vedertaget att skilja HL-talare i de två grupperna '*heritage learners*' och '*learners with a heritage motivation*' (Aalberse & Muysken 2013; Weiyun He 2010).

Både termen och forskningsfältet *Heritage Language* är relevanta i förhållande till svenskan i utlandet men det kan diskuteras i vilken utsträckning svenskan kan betraktas som ett Heritage Language för ungdomarna i den här avhandlingen. Å ena sidan uppvisar ungdomarna överensstämmelser med flera av kriterierna för HL-talare (se kapitel 4), men å andra sidan deltar de i undervisning i eller på svenska, och majoriteten av dem deltar i en undervisningsform som ger dem behörighet till högre utbildning i Sverige (se avsnitt 2.4). Genom undervisningen blir svenskan inte bara ett levande språk i hemmet, vilket är vanligt för HL-talare, utan det blir också ett levande språk i en offentlig miljö, och ett språk som inte enbart förknippas med det förgångna utan också implicerar en framtid (jfr Matarese 2013). Dock skulle de ungdomar i den här avhandlingen som deltar i kompletterande undervisning i svenska kunna sägas

befinna sig i zonen för Heritage Language. Detta diskuterar jag i avhandlingens avslutande kapitel (se kapitel 6) tillsammans med andra resultat i den här avhandlingen som relaterar till Heritage Language-begreppet.

Tidigare forskning om utlandsboende barn och ungdomars språkinläring och språkbruk utgörs, som nämnts, av ett fåtal undersökningar. I det följande kommer jag att kortfattat redogöra för de undersökningar som omnämndes i avsnitt 1.1. I sin avhandling *Re-Thinking Community Language Schools* undersöker Nordstrom (2015a) hur den kompletterande undervisningen i svenska vid en svensk skolförening i Australien möter de deltagande familjernas förväntningar och behov. Undervisningen i den skolförening som Nordstrom undersöker består av fysiska träffar varannan vecka och nätbaserade lektioner varannan vecka. Nordstrom (2015a) finner bland annat att de fysiska träffarna utgör ett viktigt incitament för både elever och föräldrar att delta i undervisningen eftersom de då träffar andra i den svenska gemenskapen. Nordstrom (2015) kommer däremot fram till att undervisningen inte helt möter elevernas och föräldrarnas förväntningar på att lära sig svenska som har ett värde för eventuella fortsatta studier eller arbete i Sverige i framtiden. Undervisningen tenderar att utgå från texter om samhällsförhållanden och traditioner i Sverige snarare än från en elevorienterad interaktion där eleverna får använda språket i relation till sina egna erfarenheter, upplevelser och attityder som flerspråkiga individer. Vidare fann Nordstrom (2015a) det vara en nackdel för de elever som hade en språklig lägre kunskapsnivå att undervisningen bedrevs helt på svenska. Språksvårigheten minskade dessa elevers motivation till att delta aktivt i undervisningen på de fysiska lektionstillfällena medan de däremot var aktiva i den nätbaserade undervisningen där de kunde få språklig stöttning av föräldrarna.

Inom projektet *God svenska! Attityder till språkliga konstruktioner bland gymnasister och deras lärare* (Norrby & Håkansson 2013) ingår elever på två utlandsskolor i södra respektive mellersta Europa (Håkansson & Norrby 2014). Vad gäller de utlanssvenska elevernas attityder till språkriktighet menar Norrby och Håkansson (2010) att de har ett tydligare formfokus än de elever i svenska skolor i Sverige som deltar i projektet. I en studie som bygger på intervjuer om språkanvändning i fokusgrupper bland eleverna i den svenska utlandsskolan i södra Europa (Norrby 2014) sätter de upp hypotesen om att ungdomarnas svenska till viss del skulle vara deaktiverad på grund av att de har bott länge utomlands, men finner inga belägg för detta i ungdomarnas språkproduktion. Svenskan, menar Norrby och Håkansson (Norrby 2014), är ett levande språk i ungdomarnas liv både i och utanför skolan.

Det har också gjorts studier om vuxna inlärare av svenska som ett främmandespråk vid utländska universitet, i sin egen rätt och i jämförelse med andraspråksinlärare i Sverige (Håkansson och Norrby 2010; Kowal 2016; Norrby &

Håkansson 2007). Den här avhandlingen handlar företrädesvis om ungdomars språkanvändning, och jag kommer därför fortsättningsvis inte att behandla vuxna inlärare. Avslutningsvis det här avsnittet vill jag i en kort jämförelse lyfta fram exempel på aktuell forskning som undersöker språkliga aspekter i relation till migrantgruppers språkanvändning i Sverige.

## 2.3 Migrantgruppers språk i Sverige

För de ungdomar som deltar i den här avhandlingens delstudier (Rydenvald 2014a, 2015, 2016, inskickad) är migration en del av familjebakgrunden. En av avhandlingens frågeställningar (se avsnitten 1.2 och 4.1) är hur svenskan kommer till uttryck i ungdomarnas flerspråkiga vardag utanför Sverige. Den här avhandlingen placerar sig således i en forskningstradition som intresserar sig för migrantgruppers språkbruk. Inom svensk språkforskning har språkanvändning och flerspråkighet bland migrantgrupper i Sverige ägnats ett visst intresse. Exempel på aktuell forskning utgör Parks (2000) avhandling om kodväxling mellan koreanska och svenska, King & Ganuza (2005) undersöker i en studie språklig, kulturell och nationell identifiering hos ”transmigrant adolescents” (2005:179) med en svensk-chilensk bakgrund och i sin avhandling undersöker György-Ullholm (2010) språkbyte och språkbevarande bland ungerska invandrare i Sverige. Vidare behandlar Namei (2012) i en undersökning språkbyte och språkbevarande bland iranier i Sverige och Kheirkhah (2016) undersöker i sin avhandling språkanvändning och språkpolicy bland iranska familjer med persiska och kurdiska som Heritage Language. I sin avhandling undersöker Lubinska (2011) attrition hos polsktalande invandrare i Sverige. Bylund och Diaz (2012) undersöker i en studie vilka effekter modersmålsundervisningen har på underhållet och utvecklingen av den grammatiska kompetensen hos ungdomar med en spanskspråkig bakgrund. Ganuza och Hedman (inskickad) undersöker modersmålsundervisningens roll för den flerspråkiga litteracitetsutvecklingen hos somalisk-svensktalande barn i grundskolans tidigare år. Studierna i min avhandling skiljer sig från flertalet av dessa undersökningar i det att deltagarna består av uteslutande ungdomar och att deltagarna är bosatta i olika länder. Inom andraspråksfältet är det inte ovanligt att fokus utgår från minoritetsspråkstälarens relation till majoritetsspråket i en specifik nationell kontext. I den här avhandlingen behandlar jag svenskan som ett minoritetsspråk i en global aspekt.

## 2.4 Undervisning i och på svenska i utlandet

Idag deltar ungefär 7500 barn och ungdomar (Ottosson 2017) i någon form av undervisning i eller på svenska i utlandet. Det stora antalet deltagande barn och ungdomar kan inte sägas vara en tillfällighet utan är snarare ett resultat av det långvariga intresset för att bevara svenska språket och kulturen samt värna om svensk utbildning i utlandet (Norrby & Håkansson 2007, se även avsnitt 1.1). Undervisning i och på svenska i utlandet ges främst inom ramen för nationella svenska utbildningsformer eller internationella utbildningsformer, men förekommer också inom utländska nationella skolsystem, t.ex. inom det franska skolsystemet. I huvudsak erbjuds undervisning i svenska i utlandet inom fem utbildningsformer: svenska utlandskolor, Europaskolor, internationella skolor, distansutbildning på högstadie- och gymnasienivå, samt kompletterande undervisning i svenska.

### 2.4.1 Nationella svenska utbildningsformer

Det finns olika möjligheter för grundskole- och gymnasieelever att i utlandet delta i undervisning i och på svenska som följer nationella svenska kursplaner. De nationellt styrda utbildningsformerna följer kursplaner vilka har utarbetats av Skolverket och utgörs av svenska utlandskolor och kompletterande undervisning i svenska samt distansutbildningar på högstadie- och gymnasienivå som idag handhas av Sofia Distans på högstadienivå och Hermods för gymnasieelever. Inom distansundervisningen på gymnasienivå kan eleverna antingen läsa hela gymnasieprogram eller enstaka ämnen. Under läsåret 2015/16 deltog totalt 94 elever i distansundervisningen på gymnasienivå, varav 35 befann sig i europeiska länder (Larsson 2016). Distansundervisningen är intressant i sig, men i de studier som ingår i den här avhandlingen betraktas skolan som en fysisk plats på bostadsorten och ett socialt sammanhang där deltagarna vistas fysiskt under en stor del av sin vardag. Distansundervisningen ingår därför inte i urvalet för den här avhandlingen och kommer inte att vidare behandlas.

De *svenska utlandsskolorna* har som främsta syfte ”att ge utbildning enligt svensk läroplan till skolbarn vars föräldrar under en period arbetar utomlands med uppdrag som anses ligga i det svenska samhällets intressen” (Skolverket 2014:6). Behöriga är de elever som enligt SFS 1994:519 är berättigade till statsbidrag. Kraven för behörighet utgörs till exempel av ”att minst en förälder ska tjänstgöra vid en svensk eller internationell organisation, vid ett svenskt företag eller vara sysselsatt med kulturell verksamhet som familjens försörjning är beroende av” (Skolverket 2014:6). De svenska utlandsskolorna följer den svenska grund- och gymnasieskolans läroplaner, kursplaner och timplaner, och under-

visningsspråket är svenska. Det finns också svenska skolor utomlands som drivs i privat regi, men till skillnad från de svenska utlandsskolorna ges inte statsbidrag till dessa privata alternativ, de har inte rätt att sätta betyg, och de står heller inte under svensk statlig uppföljning, utvärdering och tillsyn (Skolverket 2016a). Sådana svenska skolor som inte är godkända av Skolverket behandlas inte i avhandlingen.

Den första svenska utlandsskolan öppnade i Paris 1878 (GY 2015) och idag finns det 18 svenska utlandsskolor i 11 länder, varav 15 skolor ligger i Europa, två i Afrika och två i Asien. Samtliga skolor har undervisning på grundskolenivå och i 16 av skolorna finns förskoleklasser. Undervisning på gymnasienivå bedrivs på sex skolor, i fem olika länder, varav fyra ligger i Europa och en i Afrika (Skolverket 2016a). På gymnasienivå leder utbildningen till en svensk studentexamen.

Vad gäller elever på gymnasienivå i de svenska utlandsskolorna utgörs majoriteten emellertid av utbytesstudenter från Sverige som går ett läsår i den svenska utlandsskolan. Av de 429 elever som under läsåret 2014/15 studerade på gymnasienivå uppfyllde bara 40 behörighet för statsbidrag (Skolverket 2015), dvs. var fast bosatta utomlands. Av de 429 eleverna kom slutligen också 41 elever från andra länder än Sverige, t.ex. Finland (Skolverket 2015). Att svenskan är ett pluricentriskt språk (se avsnitt 2.2) avspeglas alltså även på den svenska utlandsundervisningen. De ungdomar som deltar i den här avhandlingen utgörs av bidragsberättigade elever, dvs. de bor permanent utomlands.

För de svenskspråkiga barn och ungdomar i utlandet som inte går på svenska utlandsskolor, eller läser svenska som ett ämne i någon internationell skolform (se avsnitt 2.4.2), finns möjlighet till undervisning i svenska som ett enskilt ämne. Undervisningsformen heter *kompletterande undervisning i svenska* och kan ur ett svenskt perspektiv jämföras med den modersmålsundervisning som ges i minoritetsspråk i Sverige. Den kompletterande undervisningen i svenska ges antingen av en svensk utlandsskola eller av en svensk skolförening godkänd av Skolverket och riktar sig till utlandssvenska barn och ungdomar mellan 6 och 20 år som inte har svenska som ett ämne inom ramen för sin ordinarie skolgång (Skolverket 2016b). Den kompletterande undervisningen i svenska följer en av Skolverket utarbetad kursplan och statsbidrag utgår för de elever som har ”minst en förälder som är svensk medborgare och använder svenska som det dagliga umgängesspråket med eleven. Eleven ska ha grundläggande kunskaper i svenska språket” (Skolverket 2016b). Undervisningen omfattar två timmar per vecka och sker oftast utanför elevernas ordinarie skoldag. Betyg ges inte, och till skillnad från de andra utbildningsformerna i avhandlingens material ger inte den kompletterande undervisningen i svenska behörighet för studier vid svenska universitet och högskolor. Under läsåret 2015/2016 om-



fattar den kompletterande undervisningen 4054 elever varav 3592 är bidragsberättigade (Skolverket 2016c) och finns på 137 orter i 39 länder fördelade över samtliga världsdelar (Skolverket 2016e).

Slutligen erbjuds en form av utökad kompletterande undervisning i svenska vid fem svenska sektioner vid utländska skolor (Skolverket 2016d, Skolverket 2006). Undervisningen omfattar två eller flera lektioner per vecka och är till del schemalagd i den ordinarie skoldagen. De här skolorna har godkänts av den svenska regeringen att bedriva undervisning i den svenska sektionen, och de svenska sektionerna lyder under den utländska skolans styrdokument (Skolverket 2016d). Dessa svenska sektioner drivs av svenska skol- eller föräldraföreningar, och eleverna uppbär statsbidrag. Under 2016 omfattade verksamheten 195 elever.

De ungdomar som deltar i den första (Rydenvald 2014a) och tredje (Rydenvald 2016) delstudien i avhandlingen och som går i den kompletterande undervisningen i svenska har sin ordinarie skolgång inom det nationella skolsystemet i bostadslandet. I avhandlingen behandlar jag dock inte respektive lands nationella skolsystem. Dessa är förvisso intressanta i sig men dels äger de ingen direkt relevans för studierna i den här avhandlingen, dels kunde en redogörelse av de olika skolväsendena äventyra de i avhandlingen delta-  
gande ungdomarnas anonymitet (se vidare avsnitten 4.5 och 4.6).

Som undervisningsform är *den kompletterande undervisningen i svenska* långt ifrån en unik företeelse utan är ett globalt fenomen som har sin motsvarighet i många andra länder. Den går emellertid under lite olika beteckning i olika delar av världen, t.ex. *heritage schools/heritage language education* i USA (García m.fl. 2013), *community language schools* i Australien (Nordstrom 2015a), *complementary schools* i England (Creese & Blackledge 2011) eller *mother tongue programme/teaching* i internationella skolformer (Carder 2007). I likhet med den kompletterande undervisningen i svenska sker andra länders undervisning också utanför ordinarie skoldag eller på helgen och omfattar några lektioner per vecka (se t.ex. Nordstrom 2015a; Wei 2006), men däremot framstår det som ovanligt att undervisningen erhåller statsbidrag och följer en från ursprungslandet nationell kursplan. Exempel på länder som reglerar och stöder undervisningen är Japan (Kano 2013), Frankrike (Ross & Jaumont 2013) och Norge (FOA 2013). För en detaljerad översikt över forskning om kompletterande undervisning i ett globalt perspektiv se Nordstrom (2015a:21-39). I det här avsnittet har jag redogjort för nationellt styrda undervisningsformer av svenska i utlandet och i nästa avsnitt behandlar jag undervisning i och på svenska inom internationella utbildningsformer.



## 2.4.2 Internationella utbildningsformer

TVå internationella utbildningsformer som erbjuder undervisning i och på svenska och som är aktuella för den här avhandlingen är *internationella skolor* och *Europaskolor*. De internationella utbildningsformerna följer inte en specifik nations utbildningssystem, utan har sina egna styrdokument, program och examina. Under 2000-talet har dels efterfrågan på internationell utbildning vuxit, dels har intresset för forskningsfältet internationell utbildning ökat och då främst inom utbildningsvetenskapliga och socialpsykologiska discipliner (Hayden & Thompson 2007). Begreppet *internationell utbildning* har en stor spännvidd och skillnaden mellan internationell utbildning (eng. international education), internationell flerspråkig utbildning (eng. international bilingual education) och internationella skolor (eng. international schools) framstår inte alltid som tydlig (jfr Hayden 2006). I regel betraktar dock forskningen både internationella skolor och Europaskolor som en internationell flerspråkig utbildning (se t.ex. De Mejía 2002; García 2009; Hayden & Thompson 2007).

Den internationella utbildningsform som *Europaskolorna* utgör grundades 1957 och består idag av ett nätverk av 14 skolor som är tätt sammanlänkat med EU. Inom internationell utbildning intar Europaskolorna en särställning, dels för att de är avsedda för EU-anställdas barn, dels för att de erbjuder en flerspråkig utbildning (Baetens Beardsmore 1993). Undervisningen följer skolformens styrdokument och leder till studentexamen *Baccalauréat Européen* (Skolverket 2016f). I enlighet med EU:s språkpolicy (Ecml 2015) har Europaskolorna en uttalad språkfilosofi som strävar efter att underhålla elevernas modersmål (Eursc 2016) och att eleverna ska utveckla en akademisk litteracitet i åtminstone två språk (Baetens Beardsmore 1993; De Mejía 2002). I de 14 Europaskolorna fördelade på sju länder går idag ungefär 27 000 elever (Eursc 2016), varav lite drygt 600 är svenska (Ottosson 2017). Engelska, franska och tyska tillsammans med studenternas förstaspråk erbjuds som undervisningsspråk. Svenska som undervisningsspråk finns på vissa av skolorna, och förutom svenskämnet undervisas eleverna på svenska i filosofi, matematik och naturvetenskapliga ämnen. Totalt omfattar svenska som undervisningsspråk ungefär 16 lektioner i veckan.

En annan internationell utbildningsform utgörs av de *internationella skolorna*. Hill (2007) definierar internationella skolor som “independent institutions charging tuition fees or offering scholarships and catering specifically for students of many nationalities, some of whom will be transient; the educational programme is usually different from that of the host country and English is the main language of instruction in most institutions” (Hill 2007:253). I den skolform som de internationella skolorna utgör dominerar det utbildningsprogram som kallas *IB-programmet*, vilket leder till studentexamen

*International Baccalaureate*. IB-programmet introducerades först på den internationella skolan i Geneve 1968 med syftet att erbjuda en sammanhållen och av nationella läroplaner oberoende utbildning för barnen till det internationella samhällets frivilliga och rörliga migranter. Idag finns utbildning inom IB-programmet på samtliga stadier från förskola till gymnasienivå och omfattar 1 116 000 elever på 3968 skolor i 145 länder (IBO 2015a). Läsåret 2014/15 studerade 125 elever svenska utanför Sverige, varav 105 i Europa (IBO 2015b). Engelska, franska och spanska är officiella språk inom IB, men engelskan tenderar att dominera som undervisningsspråk.

Inom IB-programmet är det möjligt att välja svenska som ett språkämne på gymnasienivå. IB-programmet avslutas med det universitetsförberedande IB Diploma Program där ett av de ingående ämnena ska utgöras av ett språk i vilket studenterna bedöms vara "academically competent" (IBO 2016). En av språkkurserna, "Language A: Literature", finns tillgänglig att studera på 55 olika språk, däribland svenska, för att ge studenterna möjlighet att inkludera studier på sitt modersmål, om detta är ett annat än de officiella språken, inom studentexamen International Baccalaureate (IBO 2016). Kursen ges på en lägre och en högre nivå, och beroende på vald nivå har eleverna mellan 3 och 6 lektioner per vecka (IBO 2015c).

De viktigaste skillnaderna mellan Europaskolorna och de internationella skolorna kan sägas bestå i att Europaskolorna huvudsakligen är avsedda för barn till EU-anställda, medan de internationella skolorna idag inte explicit är avsedda för en viss elevgrupp, även om många föräldrar arbetar inom internationella organisationer och företag eller diplomatiska kårer. Även om de internationella skolorna är en global företeelse ligger de oftast på platser där kluster av de ovanstående arbetena finns (Hill 2007:253). Vad gäller den språkliga aspekten är Europaskolorna "committed to a philosophy of first language maintenance and the promotion of academic multilingualism in at least two languages for all students during their school career" (De Mejía 2002:25) vilket resulterar i att de har flera undervisningsspråk, däribland svenska, medan de internationella skolorna i regel har ett dominerande undervisningsspråk, oftast engelska. Den sista viktiga skillnaden består alltså av möjligheten att studera på svenska. I Europaskolorna finns möjlighet för eleverna att ha svenska som undervisningsspråk i andra skolämnen än svenska, medan möjligheten att studera svenska i de internationella skolorna oftast begränsas till svenska som ett skolämne inom IB-programmet. Tabell 2:1 på följande sida ger en översikt över likheter och skillnader mellan utbildningsformerna i avhandlingens delstudier.

TABELL 2:1. *Likheter och skillnader mellan utbildningsformerna i avhandlingen.*

Utbildnings- former	Likheter		Skillnader	
	Svenska utlandsskolor	Kompletterande undervisning i svenska i utlandet	Svenska utlandsskolor	Kompletterande undervisning i svenska i utlandet
	Svenska nationella kursplaner Drivs av svenska skolföreningar Skolverket beslutar om tillstånd Behörighetskrav Uppbär statsbidrag		Helt utbildnings- program  Undervisning på svenska i andra skolämnen än svenska språket  Leder till en svensk studentexamen  Ger behörighet till svenska uni- versitet och högskolor	Enstaka ämne utanför ordinarie skolgång  Undervisning i svenska språket och om Sverige  Betyg ges inte  Ger inte be- hörighet till svenska gym- nasieskolor, uni- versitet eller högskolor
Internatio- nella utbild- ningsformer	Internationella skolor IB-programmet	Europaskolor	Internationella skolor IB-programmet	Europaskolor
	Inte knutna till något nationellt utbildningssystem Följer egna styrdokument, cur- riculum och examinationsformer Uppbär inte svenskt statsunderstöd Ger behörighet till svenska univer- sitet- och högskolor		Leder till en International Baccalauréate  Internationell spridning – föräldrarna ofta anställda vid in- ternationella organisationer  Engelska domin- erande under- visningsspråk  Svenska som ämne	Leder till en European Baccalauréate  Europeisk spridning – föräldrarna an- ställda inom EU  Engelska under- visningsspråk till- sammans med elevens L1  Svenska som ämne och under- visningsspråk

Möjligheten att studera på flera språk behandlas även av García (2009) som kategoriserar flerspråkiga utbildningsformers språkpolicier som antingen monoglossiska eller heteroglossiska. Enligt García tillhör internationella skolor den första kategorin och Europaskolorna den andra. Hon menar att i de internationella skolorna är den flerspråkiga utbildningen av ett elitistiskt slag som leder till en additiv flerspråkighet (se kapitel 3). Denna åsikt stöds hos Carder (2007) som menar att "in International Schools many students are bilingual to a greater or lesser extent. However, their bilingualism is often incidental and a model is necessary for the development and enhancement of this skill" (Carder 2007:xii).

Europaskolorna, å andra sidan, menar García (2009:130) bedriver en mångorienterad (eng. poly-directional) form av flerspråkig utbildning som leder till en dynamisk flerspråkighet (se kapitel 3). Oavsett räckvidden av begreppet *international education* förefaller, som nämnts, forskningen (t.ex. Baker 2001; Baetens Beardsmore 2009; De Mejía 2002; Hayden 2006) vara överens om att Europaskolorna är en form av internationell flerspråkig utbildning som inte beror på en slumpmässig utveckling utan att de "have been specially designed as multilingual establishments, i.e. where more than two languages function as medium of instruction" (Baetens Beardsmore 1995:2).

Trots det ökande intresset för internationell utbildning både som utbildningsform och forskningsfält menar Carder (2007:99) att "little research has been done in the area of bilingualism in international schools" (Carder 2007:99). Den sparsamma forskning som finns tenderar att förhålla sig till engelskans dominerande roll i relation till eleverna i allmänhet och elever med en icke-anglosaxisk bakgrund i synnerhet (se t.ex. Kusuma-Powell 2004, Grimshaw 2007, Gallagher 2008). Vidare har fokus företrädesvis legat på utbildningsvetenskapliga, läroplansrelaterade och socialpsykologiska aspekter (Rydenvald 2015). Vad gäller den språketenskapliga forskning som gjorts i Europaskolor handlar den nästan uteslutande om språktillägnande och språkinläring (Baetens Beardsmore 1993). Ett undantag från detta utgör Mullers och Baetens Beardsmores (2004) språkanvändningsstudie om hur kommunikationsstrategier används av lärare och elever i en andraspråksklass på lågstadiet. I den här avhandlingen bidrar jag med fyra studier (Rydenvald 2014a, 2015, 2016, inskickad) där jag har undersökt flerspråkighet och språkanvändning bland gymnasieelever i internationella skolor och Europaskolor.

Slutligen kan det vara intressant att nämna två utbildningsformer som förvisso inte är direkt relevanta för den här avhandlingen men som visar en yttre likhet med internationella skolor och Europaskolor och som ibland förekommer i jämförelser med dessa, nämligen *språkbadsprogrammen* och *content and language integrated learning (CLIL)*. Språkbadsprogrammen och CLIL är liksom de internationella skolorna och Europaskolorna exempel på utbild-

ningsformer som är situerade i en flerspråkig miljö (jfr De Mejía 2002) och där undervisningen helt eller delvis bedrivs på andra språk än samhällets majoritetsspråk, även om de drivs i nationell regi. Inom CLIL undervisas eleverna delvis på ett annat språk än det dominerande majoritetsspråket i samhället i icke-språkliga skolämnen (Olsson 2016). För majoriteten av eleverna är undervisningsspråket inte deras L1 (Sylvén & Thompson 2015) och i majoriteten av de skolor som undervisar enligt CLIL-programmet utgör engelska undervisningsspråket (Nikula m.fl. 2013). I jämförelse med IB-programmet är engelskan förhärskande inom CLIL, men till skillnad från IB-programmet är lärarna inom CLIL ofta andraspråks- eller främmandespråkstalare av engelska. Till skillnad från CLIL där undervisningsspråket ofta är engelska, utgörs undervisningsspråken i språkbadsprogrammen av flera nationella majoritetsspråk, där själva språkbadet sker på det nationella språk som är i minoritetsposition och som inom programmet är att betrakta som elevernas andraspråk, t.ex. svenska i Finland (Björklund & Mård-Miettinen 2011) eller franska i den engelsktalande delen av Kanada (Cummins 1995). I likhet med Europaskolorna erbjuder således språkbadsprogrammen en flerspråkig utbildning, men med den skillnaden att Europaskolorna utgår från elevernas förstaspråk medan språkbadsprogrammen tar avstamp i elevernas andraspråk (jfr Cummins 1995). Även om det finns beröringspunkter (se t.ex. Cummins 1995) mellan utbildningsprogrammen, har jag i urvalet för avhandlingens fyra delstudier (Rydenvald 2014a, 2015, 2016, inskickad) begränsat mig till ungdomar som har en svenskspråkig bakgrund och som deltar i någon form av undervisning i eller på svenska i utlandet (jfr avsnitt 2.2). Jag kommer således inte att vidare behandla språkbadsprogrammen och CLIL i den här avhandlingen, utan nästa avsnitt återgår till internationell utbildning och de elever som deltar i den.

## 2.5 Elever i utlandsundervisning

Majoriteten av ungdomarna som deltar i den här avhandlingen går i internationella skolformer. Termen *Third Culture Kids (TCK)* har, tillsammans med termen *global nomads*, kommit att bli alltmer vedertagen för att beteckna elever i internationella utbildningsformer (Hayden 2012). Med TCK avser jag i den här avhandlingen elever som går i internationella skolformer. I diskussionen av TCK kommer jag att ta mitt avstamp i samtida migration i relation till det internationella samhället, eftersom både internationell utbildning och TCK är relaterade till den. Avsnittet avslutas med en diskussion om begreppet elittvåspråkighet, eftersom detta ofta förknippas med internationell utbildning.

### 2.5.1 Migranter i det internationella samhället

En av många anledningar till att intresset för internationell utbildning ökar kan vara de förändrade migrationsmönster som globaliseringen fört med sig, t.ex. en ökad cirkulär migration (se avsnitt 1.1). Det blir allt vanligare att människor flyttar upprepade gånger till olika länder, vilka kan vara nya för dem eller vara länder där de bott förut, än att de emigrerar till ett enda land och stannar där livet ut. Denna grupp av internationella migranter som är rörliga i sin migration har kommit att kallas *transmigranter* (Glick Schiller & Basch 1995, Pries 2004). Pries (2004) menar att internationella migranter i modern tid kan delas in i fyra olika kategorier baserat på deras förhållande till platserna de emigrerade från respektive till, huvudorsaken till emigrationen samt hur länge de planerar att stanna i landet de emigrerar till. De grupper Pries (2004:16) skiljer ut är *utvandrare*, *gästarbetare*, *diasporan* och *transmigranter*. Till skillnad från de övriga migrantgrupperna menar Pries (2004) att rörligheten i migrationen är ett utmärkande drag för transmigrantgruppen, och för många av dem är emigrationen inte ett slutgiltigt beslut om byte av livsplats, utan fungerar som en mellanstation på väg till någon annan plats.

Glick Schiller & Basch (1995:2) beskriver transmigranter som ”immigrants whose daily lives depend on multiple and constant interconnections across international borders and whose public identities are configured to more than one nation-state”. Många av transmigranterna förhåller sig konstant till flera språk i sin vardag, och språken behöver inte vara åtskilda, t.ex. är det inte givet att de pratar ett språk hemma, ett på arbetet eller skolan och ett tredje på fritiden, utan flera språk kan förekomma inom varje domän. Likaså erbjuder internet en möjlighet till flerspråkighet, globalitet och transnationalism, genom att de olika språken används i kommunikation över nationsgränser, och flerspråkigheten blir global i sin sammansmältning av globala och lokala (jfr Otterup 2005:197) kontexter.

Som begrepp är det inte ovanligt att transmigrant förekommer tillsammans med *expats*, vilket är en förkortning av *expatriates*. Skillnaden mellan transmigranter och expats kan förklaras med att expats främst är utsända av ett nationellt företag eller organisation för att arbeta utomlands under en avgränsad tidsperiod, medan transmigranter t.ex. kan vara lokalt anställda, driva en egen firma eller av annan anledning bo utomlands. Frågan är dock om expats med given självklarhet alltid återvänder till hemlandet efter några år utomlands. Både expats och transmigranter har en tillhörighet i det internationella samhället och är, om än i olika utsträckning, rörliga i sin migration. Möjligen är det rimligare att se expats som en del av transmigrantgruppen, än att kategorisera dem som en egen migrantgrupp.

För de ungdomar som deltar i avhandlingens delstudier (Rydenvald 2014a, 2015, 2016, inskickad) är migration en del av familjebakgrunden. Som redan nämnts går majoriteten av ungdomarna i någon form av internationell utbildning och flertalet har bott i flera länder utomlands (Rydenvald 2015). För transmigranterna erbjuder de internationella utbildningarna en kontinuitet i barnens skolgång, i stället för att de ska upprepade gånger ska byta mellan olika nationella utbildningsformer. Även om inte alla elever i internationell utbildning per definition är rörliga i sin migration är TCK i stor utsträckning transmigranternas barn.

### 2.5.2 Third Culture Kids (TCK)

Termen *TCK* myntades på 1950-talet av sociologerna John och Ruth Useem (Useem m.fl.1963) som ett resultat av ett forskningsprojekt i vilket de studerade amerikaner som var utsända till Indien genom sitt arbete och utgjordes av diplomater, missionärer, biståndsarbetare, affärsmän, lärare samt journalister. Under projektets gång kom paret även i kontakt med utsända från andra länder än USA och fann att de, i likhet med den amerikanska gruppen, hade format en egen kultur, som skilde sig både från kulturen i hemlandet och den i värdlandet. Uifrån denna iakttagelse kallade de hemlandskulturen för den första kulturen, värdlandskulturen för den andra kulturen och den i utlands-kontexten formade kulturen för den tredje kulturen. De barn som växt upp i den tredje kulturen kallade de följaktligen *Third Culture Kids* (Pollock & Van Reken 2009:21). Ursprungligen användes termen för att beskriva amerikanska barn och ungdomar vars föräldrar var utskickade till andra kontinenter och världsdelar i sitt arbete. Dock har termen *TCK* utvidgats och används idag generellt om barn och ungdomar som är en del av det globaliserade internationella samhället. En frekvent förekommande definition är Pollock och Van Rekens (2009):

A third culture kid (TCK) is a person who has spent a significant part of his or her developmental years outside the parents' culture. The TCK frequently builds relationships to all of the cultures, while not having full ownership in any. Although elements from each culture may be assimilated into the TCK's life experience, the sense of belonging is in relationship to others of similar background. (Pollock och Van Reken 2009:13)

TCK är flerspråkiga och går alltså ofta på internationella skolor (jfr Hayden 2012) med engelska som undervisningsspråk, men lever i ett land där engelskan inte är majoritetsspråk och använder ofta ytterligare ett språk i hemmet (jfr De Mejía 2002). Det är inte ovanligt att TCK åtnjuter en privilegierad



livstil (Pollock & Van Reken, 2009) eller kommer ”from upwardly mobile middle-class backgrounds” (De Mejia, 2002:303). Slutligen är ett annat utmärkande drag för TCK att de lever ett mobilt liv i en likaledes mobil miljö (Hayden 2012). Det är mer regel än undantag att folk i deras omgivning flyttar och nya tillkommer, och att de själva ständigt får vara beredda på en kommande flytt. Bristen på en stabil geografisk förankring har gett upphov till en stor del av forskningen runt TCK, som företrädesvis rör sig i socialpsykologiska och utbildningsvetenskapliga paradig (se t.ex. Cockburn 2002; Fail 2007; Fail m.fl. 2004; Grimshaw & Sears 2008; Hayden 2012; Lee 2010) och behandlar ämnen som till exempel identitetskonstruktion, känsla av dubbla tillhörigheter (Lee 2010) och den omvända kulturchock som en återflyttning till ursprungslandet kan ge upphov till (Fail m.fl. 2004). I sammanhanget används dock sällan ordet hemland, utan vanligare är *passport country* (Cockburn 2002). Trots att flerspråkigheten otvivelaktigt är en del av deras liv (Hayden 2012; Rydenvald 2015) har TCK:ernas flerspråkighet och språkanvändning inte ägnats något större intresse (jfr Carder 2007; De Mejía 2002; Hayden 2012). En möjlig anledning till den sparsamma forskningen är att TCK förknippas med elittvåspråkighet (eng. elite bilingualism) (jfr Baker & Prys Jones 1998; Hayden 2006). I den andra och fjärde delstudien (Rydenvald 2015, inskickad) försöker jag emellertid bidra till att öka kunskaperna om flerspråkighet och språkanvändning hos TCK.

### 2.5.3 Elittvåspråkighet

Inom flerspråkig klassificering förekommer en distinktion mellan elittvåspråkighet (eng. *elite bilingualism*) och folktvåspråkighet (eng. *folk bilingualism*) (Aronin och Singleton 2012; Baetens Beardsmore 1982; Boyd 1998; De Mejia 2002; Fishman 1977; Paulston 1978). *Elittvåspråkighet* används i litteraturen med avseende på individer från privilegierade samhällsklasser för vilka flerspråkigheten antas botten i ett frivilligt val, medan *folktvåspråkighet* avser individer som genom ofrivillig migration tvingats bli flerspråkiga (se t.ex. Aronin och Singleton 2012; De Mejia, 2002; Paulston 1978; Skutnabb-Kangas 1981). Förutom att elittvåspråkigheten är starkt förknippad med individens frivilliga val ses den också som ett resultat av en skolgång (Butler & Hakuta 2004) som bidragit till att individen har mycket goda kunskaper i engelska (Boyd 1998) eller ett annat stort världsspråk eller kolonialspråk (Kamwangamalu 2004). Elittvåspråkighet ses också som att den representerar en odiskutabel fördel (De Mejia 2002:41) snarare än att representera en livsnödvändig kunskap. Vidare tenderar den att uppfattas som en statusförhöjande investering (Butler & Hakuta 2004:118), som ger tillgång till en global



arbetsmarknad eller en utbildning vid ett prestigefyllt universitet. De Mejia (2002) menar att "elite bilingualism may be seen as a valuable personal possession which is consciously chosen and worked for" (2002:41). Att elittvåspråkigheten förknippas med TCK vilar troligen på en föreställning om att internationell utbildning är förbehållen en välbärgad elit (jfr Skutnabb-Kangas 1981). Historiskt kan den bilden vara berättigad (Hill 2007) men genom globaliseringen och den ökade rörligheten har elevsammansättningen blivit mer heterogen ur ett samhällsklassperspektiv (Hayden 2012).

Baksidan av det frivilliga och elitistiska inslag som förknippas med TCK och elittvåspråkighet är antagandet om att flerspråkigheten är helt oproblematisk för individen; t.ex. skriver Baker & Prys Jones att det bland elittvåspråkiga historiskt inte har förekommit någon diskussion om nackdelarna och problemen med flerspråkigheten för att de som Baker och Prys Jones (1998:16) argumenterar "have continuously accepted that bilingualism causes no problems in thinking, academic achievement or cultural acceptance". Vidare förekommer det en föreställning om att individen alltid kan återvända till hemlandet och en enspråkig utbildning om det skulle uppstå problem i skolgången som hänföra sig till språket (Skutnabb-Kangas 1981). Det oproblematiska anslag som tillskrivits gruppen elittvåspråkiga på grund av det frivilliga inslaget i flerspråkigheten utgör troligen en av de möjliga förklaringarna till att få studier har gjorts om elittvåspråkighet och elittvåspråkiga inom den sociolingvistiska forskningen (Rydenvald 2015). Emellertid ställer jag mig tveksam till om TCK:s flerspråkighet kan betraktas som helt frivillig då barnen och ungdomarna ofta är beroende av sina föräldrar och att TCK, som diskuterats ovan, oftast inte är på tillfälligt besök i det internationella samhället utan lever sina liv där.



### 3. Teoretisk bakgrund

Avhandlingen utgår från att flerspråkighet och språkanvändning är socialt situerade, och i de teorier som använts i avhandlingen är den sociala kontextens inverkan på språkligheten central. Ungdomarna som deltar i den här avhandlingen är alltså flerspråkiga, de kommer från familjer med en migrantbakgrund och en svenskspråkig anknytning och de är också en del av det globaliserade internationella samhället. Ungdomarna är inte bara flerspråkiga själva utan de lever i en flerspråkig miljö där de kontinuerligt måste förhålla sig till och använda flera språk. Deras flerspråkighet påverkas ytterligare av att den består av flera komponenter som inte är friställda från eller oberoende av varandra utan samvarierar och därtill samverkar med den omgivande miljön.

För att tolka och beskriva ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning i den miljö de är en del av behövs flera teoretiska ingångar. Till exempel måste hänsyn tas till insikter från teorier som å ena sidan beskriver komponenterna i sig och å andra sidan samverkan mellan komponenterna. Ungdomarna som grupp är också sparsamt beforskade och det finns inte en given teoretisk tradition att utgå ifrån eller förhålla sig till. Vidare påverkar den globaliserade samtids ungdomarna är en del av tidigare teoretiska perspektiv på flerspråkighet vilket dels utmanar förståelsen av teorierna, dels ställer andra krav på metodologiska ingångar. Creese och Blackledge (2015) framhåller att:

*.../ recent scholarship in sociolinguistics has sought a nuanced framework with which to describe and analyze communication patterns which appear to have become, and continue to become, more dynamic, mobile, and complex. As people from a greater range of territories come into contact, so do their communicative repertoires. Nor are such repertoires fixed, but they change in use. (Creese & Blackledge 2015:33)*

I kapitlet ansluter jag mig till Creese och Blackledge (2015) och argumenterar för att de deltagande ungdomarna och deras flerspråkighet och språkanvändning, upplevd som faktisk, dvs. materialet, kräver ett dynamiskt perspektiv på flerspråkighet. Jag introducerar komplexitetsteori och domänteori som användbara teoretiska verktyg samt för en begreppsdiskussion om några viktiga språkliga termer och begrepp i relation till ungdomarna som flerspråkiga individer i en likaledes flerspråkig miljö.

### 3.1 Globalisering och flerspråkiga perspektiv

Ungdomarna som deltar i avhandlingens studier har en tillhörighet i den frivilliga och rörliga migrationsgrupp som har vuxit fram i globaliseringens kölvatten. Denna ökade rörlighet över nationsgränser har också påverkat flerspråkighetsforskningen (se t.ex. Blommaert 2005; García 2009; Heller 2007). Blommaert talar om "the sociolinguistics of globalization" (Blommaert 2010:1) och Aronin och Singleton menar att "[b]ecause multilingualism and globalization are so inextricably intertwined, all the major attributes of the globalization phenomenon characterize multilingualism as well" (2012:56-57).

Grunden för *flerspråkighet* kan ytterst sägas utgöras av att flera språk kommer i kontakt genom varandra och att, som Lainio (2013) hävdar, språkkontakterna kommer till stånd genom språkbrukarna, "antingen genom att en talare använder flera språk, eller genom att olika talare använder flera språk i kommunikation med varandra" (Lainio 2013:280). Som citatet illustrerar är samhällelig och individuell flerspråkighet således nära förbundna med varandra och påverkar varandra. I den här avhandlingen behandlas inte samhälleliga och individuella aspekter av flerspråkigheten var och en i sin egen rätt utan de kommer att behandlas som faktorer i det komplexa system som de deltagande ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning utgör.

Som framgår av avhandlingens tidigare kapitel är ett av de mer framträdande fenomen som tillskrivs globaliseringen *rörlighet*, vilket också framträder som ett nyckelord inom samtida sociolingvistik tillsammans med ord som *komplexitet*, *dynamik*, *interagerande* och *oförutsägbarhet*. Nyckelorden återfinns t.ex. i forskningsparadigmet *superdiversitet* (eng. *super-diversity*), som har fått en ökad spridning på 2000-talet och befinner sig i gränslandet mellan lingvistik, semiotik och antropologi inom en etnografisk eller sociokulturell ram. Forskningsfältet har vuxit fram i syfte att beskriva den påverkan globaliseringens förändrade migrationsmönster har haft på den sociala, kulturella och språkliga mångfalden under det tidiga 2000-talet, i vilken "[t]he predictability of the category 'migrant' and his/her sociocultural features has disappeared"

(Blommaert & Rampton 2011:2). Med termen *super-diversity* avser Vertovec 2007:1024) att beskriva hur ett mångkulturellt och flerspråkigt samhälle präglas av "a dynamic interplay of variables", snarare än en kombination av olika enskilda och av varandra oberoende variabler. Enligt Blommaert (2012) följer det dynamiska samspelet mellan variablerna oftast inte ett givet mönster utan han beskriver superdiversiteten som "driven by three keywords: mobility, complexity and unpredictability" (2012:12).

De förändrade migrationsmönstren har också gjort avtryck inom språkkontaktforskningen där samtida tendenser utgörs dels av förankringen i en social och politisk kontext (jfr även Heller 2007), dels av beaktandet av "the larger dynamics of globalisation and transnational dynamics (superdiversity)" (Barkhuizen & Kamwangamalu 2013:1). Enligt Barkhuizen och Kamwangamalu finns det också ett intresse för migranter med fokus på "what migrants *do* with language and *think* about language in situations of contact" (2013:1). Avhandlingen kan sägas anknyta till detta sistnämnda intresseområde, genom att grunden för studierna ligger i utforskandet av de deltagande ungdomarnas språkbruk, rapporterat och faktiskt, dvs. vad de tänker om och gör på/med sina språk.

Just *språkanvändning*, som är i fokus för den här avhandlingen och som Barkhuizen och Kamwangamalu (2011) enligt citatet ovan ser ett ökat intresse för inom språkkontaktforskningen, och som Lainio (2013) menar förmedlar språkkontakten, tenderar också i samtida forskning att ses som ett viktigt definitionskriterium för flerspråkighet:

'Multilingualism' is here taken to be the use by individuals, groups, organizations or countries in more than one language in everyday life; this includes second, third or multiple languages. 'Bilingualism' is a subcategory thereof and is taken to be any real-life use of more than one language rather than the equally proficient use of more than one language. (Radein Initiative 2011:3)

I citatet lyfts språkanvändningen fram som ett definitionskriterium för flerspråkighet, i stället för, som tidigare varit vanligt, språkkunskaperna. Flerspråkighet definieras uttryckligen i citatet utifrån individens användning av olika språk i vardagen, och inte hur många och vilka språk hon kan eller hur väl hon behärskar sina olika språk, vart och ett för sig och i relation till varandra (jfr t.ex. Björklund m.fl. 2015; Wei 2016). Vidare omfattar citatet i sin definition individuell, samhällelig och nationell flerspråkighet, vilket i sig belyser det nära sambandet mellan nivåerna.

De samhälleliga skeenden som följt med globaliseringen under det senaste halvsekllet har således påverkat språkforskningen, och bidragit till att synen på flerspråkighet har kommit att omformuleras under 2000-talet. I denna perspektivförändring har flerspråkigheten kommit att betraktas som en icke-

linjär, integrerad och dynamisk process i stället för som tidigare en linjär och balanserad statisk produkt. För att ge en tydlig förståelse av det dynamiska perspektivet kommer jag att ta min utgångspunkt i den tidigare uppfattningen av flerspråkigheten, vilken kan beskrivas i termer av ett dualistiskt perspektiv.

### 3.1.1 Dualistiskt perspektiv på flerspråkighet

Den tidigare uppfattningen av flerspråkigheten som en balanserad, linjär och statisk produkt kan alltså beskrivas som *dualistisk* (jfr Matarese 2013:294), utifrån den polariserande och dikotomiska kategorisering som präglar detta perspektiv, vilket också mycket av terminologin speglar. Termer som *tvåspråkighet* och *balanserad tvåspråkighet* (t.ex. Beatens Beardsmore 1982:9), till exempel, förmedlar bilden av att den flerspråkliga individen rör sig mellan två separata språk, dvs. två koder och två system som hålls åtskilda från varandra. Perspektivet förutsätter att individen behärskar och använder språken lika bra på alla plan, dvs. i samtliga situationer och domäner. Metaforiskt skulle en balanserad tvåspråkig individ kunna beskrivas som två personer, som kan göra samma saker men på olika språk, vilka fungerar som två åtskilda linjära monolingvistiska färör.

Till det *dualistiska perspektivet* kan också termer som *additiv* och *subtraktiv flerspråkighet* (Lambert 1977:25) hänföras. När individen lär in ett andraspråk efter att förstaspråket etablerats förekommer termen *additiv flerspråkighet* för att beskriva fallet då individen lär in ett andraspråk utan att förstaspråket påverkas negativt, med resultatet att individens flerspråkiga repertoar berikas. Termen *subtraktiv flerspråkighet* gäller för det omvända förhållandet då individen lär in ett språk på bekostnad av ett annat (Lambert 1977:25). I viss mån speglar också termerna *simultan* och *successiv flerspråkighet* det dualistiska perspektivet i sin polarisering av flerspråkighet. *Simultan flerspråkighet* brukar användas då individen så att säga föds in i flerspråkigheten, dvs. har föräldrar eller andra vårdnadshavare med olika L1 (se avsnitt 3.4.2). Då individens föräldrar har samma L1 och tillägnet av ett annat språk sker i efterhand, t.ex. genom migration eller genom dagis och skola, brukar man tala om *successiv flerspråkighet* (McLaughlin 1984:10).

Även om termer som *balanserad*, *additiv* och *subtraktiv flerspråkighet* egentligen inte säger något om vilka kunskaper individen förväntas ha i språken för att räknas som flerspråkig, utan snarare avser hur hennes kunskap är distribuerad över de olika språken, är det inte ovanligt att en *balanserad flerspråkighet* implicerar en fullgod behärskning av båda språken. Termerna *additiv* och *subtraktiv flerspråkighet* kan sägas utgå från en enspråkighetsnorm där individens L1 förutsätts följa en linjär utveckling fram till en nivå som fullt utvecklad infödd

talare (se avsnitt 3.4.1). I de fall då ytterligare ett språk läggs till individens språkliga repertoar anses detta berikande, men i de fall då L1-utvecklingen påverkas ses detta, och i förlängningen flerspråkigheten, som negativt.

Satt i relation till den globaliserade samtiden förefaller emellertid inte denna enspråkighetsnorm ge utrymme för den komplexitet och dynamik som genomsyrar dagens samhälle. Således låter sig flerspråkighet svårligen beskrivas utifrån det dualistiska perspektivet utan måste rimligen förklaras utifrån ett perspektiv som vilar på en flerspråkighetsnorm, och det perspektiv som har kommit att kallas *dynamisk flerspråkighet*.

### 3.1.2 Dynamiskt perspektiv på flerspråkighet

Ur ett flerspråkigt perspektiv ses ofta förhållandet mellan språken som mer dynamiskt än i det dualistiska perspektivet, t.ex. använder få flerspråkiga individer sina respektive språk i lika stor utsträckning. I stället skiftar användningen beroende på t.ex. sociala sammanhang, ämne och samtalspartners (se t.ex. Grosjean 1982). Sett utifrån en flerspråkighetsnorm uppvisar ytterst få flerspråkiga individer en balanserad flerspråkighet där språken i polariserad form tar från eller ger till varandra. Genom att flerspråkiga individer använder sina språk på olika sätt kommer inte språken att utvecklas parallellt, utan de anpassar sig efter individens behov i den livssituation hon befinner sig (jfr t.ex. Grosjean 2001). Detta perspektiv återfinns i vad som har kommit att kallas *dynamisk flerspråkighet*. Detta perspektiv på flerspråkighet, söker sig bort från polarisering mellan språkliga kategorier och istället återfinns de till globaliseringen relaterade nyckelorden *komplexitet*, *dynamik* och *interagerande*. Med termen *dynamisk flerspråkighet* avser (García 2009) att beskriva hur flerspråkighet utvecklas genom ett interagerande mellan de språkliga och kulturella kontexter individen är en del av. García och Wei (2014:14) menar att "dynamic bilingualism suggests that the language practices of bilinguals are complex and interrelated; they do not emerge in a linear way or function separately since there is only one linguistic system", till skillnad från den polarisering som det dualistiska perspektivet står för. I motsats till den dualistiska flerspråkighetsmodellen, som utgår från att individen har två självständiga språk som löper likt två separata språkliga fåror och påverkar varandra subtraktivt och additivt (Lambert 1977), vilar den dynamiska flerspråkigheten på antagandet att individen har en språklig repertoar som löper likt en språklig underström i en och samma fåra (García & Wei 2014).

Inom det paradigm den dynamiska flerspråkigheten tillhör ingår också begreppet *translanguaging*, för vilket den svenska översättningen *transspråkande* är föreslagen (Nätverket för translanguaging 2016, Wedin 2016). Ursprungligen

kommer begreppet från det pedagogiska fältet och avser då en klassrumspraktik (García & Wei 2014; Nätverket för translanguaging 2016; Yoximer Paulsrud 2014). Begreppet *translanguaging* har också kommit att användas inom ett teoretiskt flerspråkighetsperspektiv där det avser vad som närmast kan beskrivas som en kognitiv funktion (García & Wei 2014; Wei 2011; Wei 2016). I generella ordalag används translanguaging i detta teoretiska perspektiv för att beskriva den inre kognitiva process där individens samlade språkliga och kulturella tillgångar används för att skapa en förståelse av världen. Wei (2011) beskriver translanguaging som:

The act of translanguaging then is transformative in nature; it creates a social space for the multilingual language user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance, and making it into a lived experience. (Wei 2011:1223)

Implicit i translanguaging finns antagandet om att individen har ett språkligt register varur hon, så att säga, hämtar de för och i kontexten relevanta språkliga medel hon behöver. Som Wei (2011) åskådliggör i citatet ovan finns också implicit i translanguaging dels en flerspråkighet som är dynamisk i det att den bygger på en komplex samverkan av olika variabler/påverkansfaktorer, dels integrerad i/med och oskiljaktig från den kulturella och sociala kontexten liksom individens personliga historia och livserfarenhet. I sin mest extrema form upplöses de enskilda språken i perspektivet då "[t]ranslanguaging goes not just between but beyond the conventional language systems – the trans prefix emphasizes the transcending capacity" (Wei 2016:20).

Som begrepp spänner translanguaging således över flera aspekter och dimensioner (se t.ex. Nätverket för Translanguaging 2016) vilket möjligen bidrar till att definitionen framstår som svårångad. Men, som Yoximer Paulsrud skriver har begreppet de facto bidragit till att synen på flerspråkighet har förändrats: "it is clear though, that translanguaging offers a move away from both a focus on language as a code to a focus on the speakers in a context and how they use two languages, and from compartmentalization to concurrent use of two or more languages" (Yoximer Paulsrud 2014:33). Detta perspektivskifte skiljer också translanguaging från det närliggande fenomenet *kodväxling* "in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages" (García & Wei 2014:22, se även Garcia & Seltzer 2017:23). Emellertid är vare sig forskningsfrågorna eller materialet i den här avhandlingen ämnat för undersökningar av translanguaging och kodväxling. De få förekomster som finns i materialet har jag därför inte analyserat.



### 3.1.3 Förståelse av flerspråkighet i avhandlingen

I avhandlingen ser jag flerspråkighet som ett *dynamiskt* system där individens samtliga språk ingår, men till skillnad från begreppet translanguaging har jag valt att se de olika språken som komplext samverkande enheter. För att tydliggöra att jag trots detta ställningstagande ansluter mig till ett dynamiskt perspektiv på flerspråkigheten har jag valt att använda termen *pool of resources* (Fought 2006:21) för att beskriva ungdomarnas språkanvändning, då termen metaforiskt anspelar på en förståelse av flerspråkigheten som dynamisk, där individens sammantagna språkliga register löper likt en lingvistisk underström, snarare än dualistisk, där varje språk löper i egna fåror. Bildligt kan funktionen, i likhet med translanguaging, beskrivas som att den flerspråkiga individen ur denna pool of resources kan hämta upp de språk hon behöver i en given social situation.

Trots att jag dels har valt att prata om olika språk, dels använder termen *pool of resources*, menar jag att, i likhet med föreställningen om translanguaging, flerspråkighet inbegriper mer än bara språkanvändning, t.ex. närvaron av flera kulturer samt en form av kognitivt livsuppfattningsperspektiv, vilka i likhet med andra sociala och kognitiva omständigheter i en individs liv påverkar formatet av hennes världsbild. Metaforiskt kan flerspråkigheten beskrivas som ett raster varigenom individen erfar världen. I likhet med Axelssons, Rosanders och Sellgrens (2005) definition av flerspråkiga barn är de deltagande ungdomarna i avhandlingens studier individer som ”i sin vardag möter och har behov av att använda två eller flera språk, oberoende deras behärskning av språken” (Axelsson m.fl. 2005:8). För ungdomarna i avhandlingens studier kan flerspråkigheten sägas utgöra den arena (jfr Pavlenko 2002) där de lever och formar sina liv (Rydenvald, inskickad).

## 3.2 Komplexitetsteori

I likhet med det dynamiska perspektivet på flerspråkighet framställs i *komplexitetsteorin* (Larsen-Freeman & Cameron 2008) också språket som ett komplext och dynamiskt system av samverkande faktorer. Komplexitetsteorin, som ursprungligen kommer från naturvetenskapen men som sedan har utökats och överförs till samhälls- och humanvetenskaperna, ”seeks to explain complex, dynamic, open, adaptive, self-organizing, non-linear systems. It focuses on the close interplay between emergent structure on one hand and process or change on the other” (Larsen-Freeman 2011:52). Komplexa system ger dock uttryck för en organiserad komplexitet, dvs. fullt kaos råder inte utan det finns mönster (Larsen-Freeman 2011).

Genom sin användning av komplexitetsteorin, tillämpad på andraspråksinlärningsfältet (SLA), syftar Larsen-Freeman (se t.ex. 2011) till att ge en holistisk, dynamisk förklaringsmodell till språkutveckling, i vilken hon menar att språk ses som en dynamisk uppsättning av mönster som uppkommer genom användning (Larsen-Freeman 2011:52). Till skillnad från Larsen-Freeman använder jag inte komplexitetsteorin som en förklaringsmodell för språkutveckling i den här avhandlingen, utan snarare som en tentativ tolkningsmodell för de resultat som rör ungdomarnas rapporterade och faktiska språk-användning och deras uppfattning om sin flerspråkighet.

Komplexitetsteorin lägger stor vikt vid sambanden, relationerna, interaktionen och förändringen mellan systemets variabler (Dörnyei 2009; Larsen-Freeman 2011; Larsen-Freeman & Cameron 2008; Semetsky 2008). Av det att alla variabler i ett system samvarierar följer att förändringen av en variabel påverkar de övriga variablerna (de Boot 2016). Vidare interagerar språket som komplext system med sin sociala omgivning (Dörnyei 2009; Larsen-Freeman & Cameron 2008) och ingår därmed som en del av ett annat system och nätverk av system (de Boot 2016) eller utgör ett subsystem (Larsen-Freeman & Cameron 2008). Genom att dessa komplexa system går in i andra komplexa system och samverkar med sin omgivning blir det inte på förhand givet var den absoluta gränsen för ett system går (Cilliers 2005). Komplexa system förändras också över tid, så att "at every present moment a system has its past temporal history and is also future-oriented" (Semetsky 2008:85). Komplexitetsteorin har rötter i forskningen om andraspråksinläring (se t.ex. Larsen-Freeman & Cameron 2008) men har även vunnit mark inom forskning om språkanvändning i en flerspråkig kontext (se t.ex. Cook 2016). För att förstå komplexitetsteorins integrering i teoribildningen inom samtida flerspråkighetsforskning, kommer jag att redogöra för M-faktorn och multi-competence i nästa avsnitt.

### 3.2.1 Komplexitet och flerspråkighet

Kännetecknande för komplexa system är således en dynamisk samverkan av flera faktorer, vilket gäller oavsett om systemen omfattar ett eller flera språk. Emellertid kompliceras flerspråkiga system ytterligare av att faktorerna multipliceras genom att systemet omfattar flera språk. Skillnaden mellan en- och flerspråkiga system utgörs enligt Herdina och Jessner (2002) av vad de kallar *the multilingual factor* (*M-factor*). De menar att "[t]he M-factor as an emergent property can be specified as a function of the interaction between more than one language system" (Herdina & Jessner 2002:129-130). I det perspektivskifte som synen på flerspråkighet genomgått under de senaste decennierna finns,

förutom den redan diskuterade tendensen att fokus i definitionen av flerspråkighet förflyttas från språkbehärskning till språkanvändning, också tendensen att förstå flerspråkiga individers språkförmåga som skild från enspråkiga individers. Ett exempel på den sistnämnda tendensen utgör just hypotesen om *M-faktorn* som en extra faktor vilken uppträder i flerspråkiga system som ett resultat av att de ingående språken inte är oavhängiga varandra utan samverkar.

Ett annat exempel på tendensen att förstå flerspråkiga individers språkförmåga som skild från enspråkigas utgörs av begreppet *multi-competence* (Cook 2016). Inom *multi-competence* ses också flerspråkigheten som ett komplext system, vilket också framgår i definitionen av *multi-competence* som "the overall system of a mind or community that uses more than one language" (Cook 2016:2). Det perspektiv som begreppet *multi-competence* företräder har likheter med det dynamiska perspektivet på flerspråkighet. Båda perspektiven ser flerspråkigheten dels som en icke-linjär process som bygger på en komplex samverkan av olika faktorer, dels som integrerad med och oskiljaktig från den kulturella och sociala kontexten liksom individens personliga historia och livserfarenhet; "Multi-competence affects the whole mind, i.e. all language and cognitive systems, rather than language alone" (Cook 2016:20). Perspektivet utgår också ifrån att hos en flerspråkig individ interagerar samtliga hennes språk i ett enda system (Cook 2016:9). Sammantaget vilar förståelsen av begreppet *multi-competence* på att flerspråkiga individer har andra förutsättningar än enspråkiga individer, varvid de två grupperna inte kan jämföras med varandra utan måste behandlas i sin egen rätt.

För att förklara och beskriva flerspråkighet och språkanvändning hos flerspråkiga ungdomar generellt och TCK specifikt krävs teorier som tar hänsyn till komplexiteten, dynamiken och sociala faktorer i deras vardag, vilket komplexitetsteorin gör. Anknytningen till teoretiska modeller som *M-faktorn* och *multi-competence* gör också att komplexitetsteorin ansluter till en teoribildning inom flerspråkighetsforskningen som utgår från en flerspråkighetsnorm och ett dynamiskt perspektiv på flerspråkighet. Sammantaget lämpar sig komplexitetsteorin som en tolkningsmodell för materialet i den här avhandlingen. En annan tolkningsmodell som används i den här avhandlingen tillsammans med komplexitetsteorin är domänteorin.

### 3.3 Domänteori

*Domänteorin* utgör en tankemodell och ett redskap för att beskriva flerspråkiga individers språkanvändning och baserar sig på Fishmans (1965) förståelse av flerspråkighet som stabil och inte ett övergående tillstånd mellan enspråkighet

i det infödda språket och enspråkighet i målspråket. I sin argumentation utgår Fishman (1965:55) från att de språkliga val den flerspråkiga individen gör inte bara kan beskrivas utifrån variablerna språkgemenskap, situation och ämne utan också måste sättas i relation till de sociala sammanhang där de förekommer. Till grund för domänteorin ligger de nio domäner Schmidt-Rohr ursprungligen föreslog, vilka Fishman (1972a) sammanfattar i de fem domänerna *familj*, *vänskap*, *religion*, *utbildning* och *arbete*, vilka definierades utifrån plats, roll-relation (eng. role-relationship) och ämne (Spolsky 1998). Kriteriet roll-relation avser inte bara att spegla den relation språkbrukarna har i sitt förhållande, utan också vilken roll de intar, t.ex. mor-son, försäljare-kund, lärare-elev. Implicit i roll-relationerna finns både de rättigheter och de skyldigheter som tillskrivs deltagarna i ett visst sociokulturellt system (Fishman 1972a:37).

Domäner kan ses som ”typer av samtalssituationer” (Hyltenstam & Stroud 1991:47), eftersom roll-relationerna, platsen och de ämnen som behandlas gör att språkbruket till en viss del kan förutsättas. Till exempel förekommer det i skoldomänen elever och lärare som befinner sig i en skola och vars interaktion utgår från ett läromedel, eller att familjemedlemmar i hemdomänen diskuterar hur hushållsarbetet ska fördelas under den kommande veckan. Respektive domän menar Fishman (1972a:44) hör samman med ett visst språk eller språklig varietet, dvs. individen beter sig språkligt på olika sätt i olika domäner. Vanligt är att domänerna kategoriseras som *intima* eller *informella* och *officiella* eller *formella*, där användningen av minoritetsspråket ses tillhöra de mer informella domänerna som familj och umgänge med vänner, och majoritetsspråket de mer formella och officiella domänerna som arbete och skola (Hyltenstam & Stroud 1991:47). Domäner används också för att ge en bild av dominansförhållandet mellan språken i en flerspråkig individs liv (Fishman 1972; Hyltenstam & Stroud 1991; Spolsky 1998) och hur detta förhållande påverkar språkvalen. I en flerspråkig kontext tillskrivs ofta ett språk som varande dominant i en domän. Fishman jämför uttrycket *dominant language* med det mest använda språket (García m.fl. 2006:12).

Fishmans (1965) domänteori tillkom under en tid då många teorier och modeller inom forskningsfälten språkanvändning och språkvariation syftade till att förklara de underliggande faktorer som styr mänsklig interaktion, genom att organisera, kategorisera och operationalisera kategorierna (se t.ex. Hymes 1972 taxonomi SPEAKING, Giles m.fl. 1987 om Speech Accommodation Theory (SAT), Bell 1984 om Audience design). I den här avhandlingen har jag använt domänteorin i syfte att kartlägga de deltagande ungdomarnas språkanvändning, t.ex. har jag använt domänteorin dels för den övergripande strukturen av enkäten (se avsnitt 4.3.1), del för analysen av resultaten (se avsnitt 4.4). I avhandlingens studier förekommer de tre domänerna hem, skola och umgänge med vänner, då dessa domäner generellt sett spelar en viktig roll i

ungdomars liv och för deras språkanvändning (Bellander 2010; Boyd 1985; Otterup 2005; Rampton 1995). Domänerna kan sägas utgöra de arenor där ungdomarna huvudsakligen vistas, och på vilka händelser och verksamheter utspelas.

Emellertid, satt i relation till det samtida perspektiv som beskriver flerspråkighet och flerspråkig språkanvändning som ett dynamiskt och komplext system, framstår domänteorin som en otillräcklig modell för att beskriva flerspråkiga individers språkanvändning. Flerspråkiga människor använder inte uteslutande olika språk i olika domäner, utan de använder även olika språk i samma domäner, och förutsättningarna för, deltagandet i och tillhörigheten till domänerna skiftar med största sannolikhet under ett liv (García 2009; Grosjean 2001; Skutnabb-Kangas 1981). Domänerna kan således inte sägas ha vattentäta skott mellan sig utan överlappar, t.ex. består inte skoldomänen enkom av lärare och undervisning utan i skolan pågår också ett umgänge med jämnåriga, vilket gör skoldomänen och vänskapsdomänen inflätade i varandra.

I det globaliserade samhället, som utmärks av en rörlighet över nationsgränser, möts människor med olika språkliga och kulturella bakgrunder. I denna superdiversitet förefaller det rimligt att anta att domäner också kan uppfattas olika, t.ex. kan gränserna för familjedomänen variera i princip från individ till individ. Ett annat fenomen i det samtida samhället är de många nätverk som individer är en del av, och dessa nätverk kan också spänna över domäner; t.ex. kan religion utövas i hemdomänen tillsammans med vänner. Den sociala medieexplosion som följt på de senaste decenniernas IT-utveckling har också gjort gränserna mellan det offentliga och intima mindre skarpskurna.

Vid sidan av den påverkan de förändrade perspektiven på flerspråkigheten har på domänteorin, kan ytterligare en förklaring till domänteorins otillräcklighet som förklaringsmodell för flerspråkighet och språkanvändning vara att domänteorin primärt behandlar språkanvändningsmönster på en makronivå, vilket också Fishman påpekar: "Domains are particularly useful constructs for the macrolevel (i.e., community-wide) functional description of socially patterned variation in 'talk' within large and complex diglossic speech communities" (1972b:44). Detta makroperspektiv ger vid handen en statiskhet, dvs. ett språk dominerar varje domän, domänerna utgör avskilda enheter och kriterierna för språkbruket i varje domän hålls också åtskilda. Med makroperspektivet följer ett top-down-perspektiv som till sin funktion blir preskriptivt snarare än deskriptivt och således tenderar att föreskriva ett visst språkanvändningsbeteende.

Domänteorin har som framgår i diskussionen ovan både för- och nackdelar. I sin funktion som kategoriserande instrument har den varit till fördel i den här avhandlingen för att övergripande kartlägga de deltagande ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning. Nackdelen har bestått i domänteorins otill-

räcklighet att beskriva ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning eftersom den inte har tillräckliga förutsättningar att hantera komplexitet och dynamik (Rydenvald inskickad). Paradoxalt nog har denna otillräcklighet lyft fram dynamiken och komplexiteten i avhandlingsmaterialet genom svårigheterna att kategorisera ungdomarnas rapporterade språkanvändning i specifika och väl avgränsade domäner.

Den förändrade synen på flerspråkighet som ett dynamiskt och komplext system, som skiljer sig från enspråkiga system och därigenom indikerar en möjlig skillnad mellan språkförmåga, språkinläring och språkanvändning hos enspråkiga respektive flerspråkiga individer, har inte bara påverkat teoretiska tolkningsmodeller av flerspråkighet. Det förändrade perspektivet har påkallat nödvändigheten av metoder som undersöker flerspråkigheten utifrån flerspråkiga premisser, snarare än enspråkiga premisser, och i vilka t.ex. komplexitet, diversitet, samvariation och social kontext beaktas. Exempel på sådana metoder som är relevanta för den här avhandlingen är Dominant Language Constellation (Aronin 2016; Aronin & Singleton 2012), språklig profilering (Fraurud & Boyd 2006, 2011) och nexusanalys (Scollon & Scollon 2004). Dessa metoder behandlas i avsnitten 4.4 och 7.1.

### 3.4 Språkliga termer i en flerspråkig kontext

Liksom inom andra forskningsfält finns inom flerspråkighetsfältet termer och begrepp som inte är enhetligt definierade och som är behäftade med ideologiska föreställningar. Termerna och begreppen står inte heller oberörda av den påverkan globaliseringen har på migrationsmönster och språkanvändning, och den omformulerade synen på flerspråkighet. I relation till både en samhällelig och individuell flerspråkighet förefaller termernas innebörd tillta i komplexitet samtidigt som gränserna mellan termerna blir både mindre skarpskurna och förutsägbara. Även terminologin kan sägas bära spår av de för globaliseringen typiska nyckelorden dynamik, komplexitet och oförutsägbarhet. Begreppsdiskussionen i det här avsnittet håller jag mot bakgrunden av det dynamiska flerspråkighetsperspektivet för att skapa en förståelse för hur termerna och begreppen utmanas av den flerspråkighet och språkanvändning som de deltagande ungdomarna i avhandlingen ger uttryck för. I avsnittet kommer jag också att definiera begreppen och motivera begreppsvalen.

### 3.4.1 Infödd talare

Termen *infödd talare* är sedan tidigare omdiskuterad och kritiserad (Ballmer 1981; Coulmas 1981; Firth & Wagner 1997; Fraurud & Boyd 2011; Paradis 1998; Rampton 1990), ofta just på grund av den funktionella polarisering som finns implicit i begreppet. Inte bara används den infödde talaren ofta som en måttstock i språkforskning (Ballmer 1981) utan polariseringen renderar också termen en politisk dimension som legitimerar en vi och dom-kategorisering (Sing 1998). Firth och Wagner (1997) efterlyser ett större utrymme för sociala perspektiv i teorier relaterade till begreppet infödd talare och Fraurud och Boyd (2006, 2011) ifrågasätter användbarheten av begreppen i studier av språkvariation och språkanvändning i samtida flerspråkiga kontexter då dessa ofta präglas av en stor diversitet.

Förutom att termen *infödd talare* används om den individ som är född in i språket, dvs. ärver det, i typfallet från sina föräldrar, förutsätter termen ofta implicit att individen dels har sin språkliga tillhörighet i det infödda språket, dels har en fullgod behärskning av språket och att språket utvecklas på samma sätt som hos en enspråkig talare som lever i det land som språket stereotyp förknippas med (jfr Rampton 1990; Seidlhofer 2011). Detta synsätt rimmar illa med livsituationen för många flerspråkiga individer som lever i andra flerspråkiga miljöer än den idealiserade miljön för deras föräldrars språk och för vilka förutsättningarna ser annorlunda ut än föreställningar som ofta tillskrivs termen infödd talare. Enligt den omformulerade synen på flerspråkighet kan inte flerspråkiga individer jämföras med enspråkiga (se t.ex. Cook 2016), vare sig i fråga om språkutveckling eller språkidentifikation. Flerspråkiga andraspråksinlärare är inte bleka kopior av infödda talare (Cook 2016:15), lika lite som flerspråkiga individer självsagt känner en tillhörighet med det språk de är infödda talare av. De kan lika väl känna en tillhörighet med andra av sina språk avsett behärsningen av dem (Axelsson 2001; Leung m.fl. 1997; Rampton 1990). Termen *infödd talare* är aktuell för den här avhandlingen genom att de deltagande ungdomarna oavsett om de är infödda talare eller inte i de språk som ingår i deras flerspråkighet uttrycker en tillhörighet till språken (se avsnitt 6.2.3).

### 3.4.2 Termerna L1 och L2

I föreliggande avhandling och dess artiklar har jag valt att använda termen *L1* om individens först tillägnade språk, eftersom den dels framstår som mindre ideologiskt laddad än termen *modersmål*, vilket jag diskuterar nedan, dels som mindre tvetydig än termen *förstaspråk*. Förutom att termen *förstaspråk* används



i betydelsen individens först tillägnade språk (*L1*) används den, t.ex. inom forskningsfältet internationell utbildning, också i betydelsen *första språk*, dvs. det språk individen anser vara sitt bästa och starkaste (De Mejía 2002).

I det omformulerade perspektivet på flerspråkighet utmanas även förståelsen av termer som *L1*, *L2* och *främmandespråk*. Till exempel framstår inte gränserna mellan *L1* och *L2* med given självklarhet som entydiga och lättfixerade. En presumtiv orsak till mångtydigheten och de flytande gränserna kan utgöras av de utvidgade betydelser, utöver först inlärd språk, som är vidhäftade de synonyma termerna *L1*, *modersmål* och *förstaspråk*. De utvidgade betydelserna finns t.ex. i de frekvent förekommande definitionsriterier för termen *modersmål* som baserar sig på ursprung, kompetens, funktioner, attityd till identifikation samt populäruppfattningar (se t.ex. Skutnabb-Kangas 1981). Sammantaget finns det en ideologisk laddning i definitionsriterierna som inte bara speglar en inlärningsordning, utan även ger uttryck för begrepp som tillhörighet, samhörighet, identitet och språkbehärskning i relation till språken. Det är heller inte ovanligt att dessa begrepp i sin tur förknippas med begrepp från en intimare sfär som t.ex. familj och släkt, uppväxt och beteendemönster, uttal och kunskapsnivå, kultur och traditioner, nationer och landsmän (Nygren-Junkin 2006). I likhet med termen infödd talare ter sig möjligen de vidhäftade föreställningarna till termen modersmål som relativt oproblematiska från ett enspråkigt perspektiv: i en idealiserad enspråkig bild sker individens tidiga socialisering på ett språk, sedan uppväxt med dagis och skola på samma språk omgärdad av föräldrar och vänner också på samma språk och sedan arbetsliv, kärleksliv och äldreboende på samma språk (jfr Andersson 1985). Flerspråkiga sammanhang skiljer sig däremot från enspråkiga i det att individen inte lever i en enda språkmiljö där i huvudsak ett enda språk används i samtliga livssammanhang.

Som jag lyfte fram i diskussionen om infödd talare i föregående avsnitt (3.4.1) behöver en flerspråkig individs språkliga tillhörighet inte per definition ligga i individens infödda språk. Lika lite behöver *L1* vara individens över lag starkaste språk eller mest frekvent använda språk. Detta förhållande kan också möjligen speglas i de alternativa termer som förekommer i forskningen för att beskriva en individs första språk, t.ex. *dominating language* (Montrul 2010a) och *primary language* (Block 2003:33; Hammarberg 2010:100).

### 3.4.3 Termerna *L2*, *främmandespråk* och *lingua franca* i en internationell kontext

Inte heller gränserna mellan *L2* och *främmandespråk* framstår som odiskutabelt skarpskurna (Hammarberg 2010, 2014, Jessner 2008:271) sett utifrån en globaliserad internationell kontext. Som den här avhandlingen illustrerar är det



inte ovanligt i internationella skolformer att elever som inte själva har engelska som L1, har engelska som ett undervisningsspråk i ett land där engelska vare sig är majoritetsspråk eller har status som officiellt språk. I strikt mening är engelskan ett främmandespråk för dessa elever. Å andra sidan tillhör eleverna ofta det internationella samhället där engelskan är det dominerande språket. För eleverna blir engelskan således inte bara ett skolspråk, utan också ett språk de behöver för att klara av sitt vardagsliv i stort. I likhet med gängse definition av L2, blir engelskan för dessa barn och ungdomar ett språk som ”typiskt lärs in i miljöer där detta språk används som det naturliga kommunikationsmedlet; inläraren behöver lära sig språket för att klara sina dagliga kommunikativa behov i vardagsliv, yrkesliv, etc.” (Hyltenstam 2004:37).

Sett till TCK (avsnitt 2.5.2), dvs. elever i internationella skolformer, kompliceras terminologin ytterligare av att de nästan uteslutande har engelska som sitt enda, eller ett av sina, undervisningsspråk och att engelskan är ett dominerande *lingua franca* i det internationella samhället (se t.ex. Seidlhofer 2011). Inom forskningen kring internationell engelska (t.ex. forskningsfälten global engelska eller engelska som lingua franca -ELF) framgår det också att gränserna mellan engelska som L2, främmandespråk och lingua franca är svårdragna (se t.ex. Hoffmann 2000; House 2003; Jenkins 2015; Pennycook 2007; Seidlhofer 2011). Genom att TCK har engelska som ett undervisningsspråk och som ett centralt språk i sin vardag, kan man argumentera att engelskan har funktionen av ett L2 för dem och således inte kan betraktas som ett lingua franca i relation till TCK. Resultaten i avhandlingens delstudier visar på en komplicerad diskussion föreligger om terminologin, som jag återkommer till i slutdiskussionen i den här avhandlingens sjätte kapitel.

Vad gäller den språkliga terminologin i det samtida globaliserade samhälle vi lever i drar Hammarberg argumentationen till sin spets och kallar termer som *L1*, *L2*, *L3* för ”misnomers, suggesting a too narrow conception of the notions they stand for” (Hammarberg 2010:102). Oavsett skärpan i citatet åskådliggör det med tydlighet att den rådande terminologin inte förefaller räcka till i förhållande till den komplexitet som finns vad gäller språkanvändning i en flerspråkig miljö.



## 4. Metod

I det här kapitlet redogör jag för de metoder som använts för datainsamling och analys av de studier som behandlas i de fyra artiklar (Rydenvald 2014a, 2015, 2016, inskickad) som ingår i den här avhandlingen. Först ges en kort orientering i datainsamlingsmetoderna, och därefter följer en redogörelse för deltagare, urval, material och genomförande av materialinsamlingen. Sist diskuterar och redogör jag för metodologiska och etiska överväganden samt validiteten och reliabiliteten i undersökningarna.

Som har framkommit av tidigare kapitel är forskningen om flerspråkighet och språkanvändning hos utlandsboende ungdomar med en svenskspråkig bakgrund sparsam. Detta återspeglas i avhandlingen på olika sätt, t.ex. i förhållande till tidigare forskning (se kapitel 2) och teoretiska perspektiv (se kapitel 3). Det påverkar också syftesbeskrivningen (se kapitel 1) och som följd metodvalet. Den övergripande syftesbeskrivningen för den här avhandlingen är att utforska och därigenom få en bättre förståelse av och kunskap om flerspråkigheten och språkanvändningen hos några utlandsboende gymnasieungdomar med svenskspråkig bakgrund som deltar i någon form av undervisning i eller på svenska utanför Sverige.

Det första steget i utforskandet av informantgruppens flerspråkighet och språkanvändning består av en kartläggning genomförd med en enkät. De tre första delstudierna som ingår i avhandlingen (Rydenvald 2014a, 2015, 2016) bygger på de rapporterade resultaten från enkätaterialet. Den fjärde delstudien (Rydenvald inskickad) avser att fördjupa den förståelse av informanternas flerspråkighet och språkanvändning som de rapporterade resultaten har bidragit till. En del av den fördjupade förståelsen består av att sätta de rapporterade resultaten i relation till informanternas faktiska språkanvändning. Den fjärde delstudien utgår från kvalitativa data som har samlats in genom

audioinspelningar som deltagarna gjorde, dvs. egeninspelningar, av sin faktiska språkanvändning samt intervjuer. I de följande avsnitten redogör jag för informantgruppen, verktyg för och utförande av datainsamlingen samt analysmetoder.

## 4.1 Deltagare

Totalt i den här avhandlingen deltar 143 gymnasieungdomar, fördelade på 84 kvinnliga och 59 manliga informanter, i åldrarna 15-19 år. De bor permanent utanför Sverige, på sammanlagt 15 olika orter i 7 länder i mellersta och södra Europa. Informanterna har en svenskspråkig bakgrund och de deltar i fyra olika former av undervisning i eller på svenska i utlandet. Sammanfattningsvis baserar sig urvalskriterierna, som diskuteras mer ingående nedan, på att deltagarna har en svenskspråkig bakgrund, bor permanent i ett annat europeiskt land än Sverige, går på gymnasiet och deltar i undervisning i eller på svenska. Informantgruppens deltagarantal, och sammansättning, redovisas mer ingående i de respektive artiklarna (Rydenvald 2014a, 2015, 2016, inskickad) och i sammanfattningen av artiklarna i kapitel 5.

Informanterna har en svenskspråkig bakgrund och för majoriteten av dem är svenska ett L1: 59 har föräldrar som båda har svenska som L1, och 71 har föräldrar där den ena har svenska som L1 och den andra har ett annat språk. För 47 föräldrar utgörs detta andra L1 av majoritetsspråket i landet. Finlandssvenskan finns representerad både bland de familjer där bägge föräldrarna har svenska som L1 och i de familjer där en förälder har svenska som L1. I den förra är två föräldrapar finlandssvenska och i den senare är fyra föräldrar finlandssvenska (jfr avsnitt 2.4.1). I informantgruppen har slutligen 13 informanter föräldrar som har andra språk än svenska som L1. Med undantag av två är dessa 13 sistnämnda informanter antingen födda i Sverige eller har tillbringat större delen av sin uppväxt i där. Majoriteten av dem har dels gått i svensk skola i Sverige, dels i enkäten angett svenska som ett av sina L1. När dessa informanter sedan har flyttat från Sverige har de fortsatt med svenskan, antingen som undervisningsspråk eller som enskilt ämne (se även avsnitt 4.5).

De fyra former av utbildning i eller på svenska som informanterna deltar i utgörs av svenska utlandsskolor, kompletterande undervisning i svenska, Europaskolor och internationella skolor. Fördelningen av informanter över utbildningsformerna är följande: 20 av deltagarna går i Svenska utlandsskolor, 56 går i Europaskolor, 23 går i internationella skolor och slutligen går 44 i den kompletterande undervisningen i svenska. De informanter som deltar i den kompletterande undervisningen har sin ordinarie skolgång i en skola som om-

fattas av det nationella skolväsendet i det land de bor i. De utländska nationella skolsystem som förekommer i den här avhandlingen kommer inte vidare att diskuteras (se avsnitt 2.4.1). Beroende på skolform har informanterna svenska som undervisningsspråk och/eller språkämne inom eller utanför den ordinarie skolgången (se avsnitt 2.4). Utöver svenska som undervisningsspråk i avhandlingens studier förekommer engelska samt fyra stora europeiska nationella majoritetsspråk. För att inte äventyra informanternas anonymitet har jag valt att varken namnge dessa språk eller länderna i de tre första studierna. (För en fyligare diskussion av etiska ställningstaganden i avhandlingen se avsnitt 4.6). Dock kan tilläggas att samtliga i avhandlingsmaterialets förekommande länder har en lång tradition av att ge undervisning i svenska i utlandet och är väl representerade inom de skol- och undervisningsformer som förekommer i avhandlingen. Tabell 4:1 nedan redogör för hur informanterna fördelar sig över de olika studierna som ingår i artiklarna (Rydenvald 2014a, 2015, 2016, inskickad) med avseende på antal, länder, orter, föräldrars språkliga bakgrund i de studier och utbildningsformer.

TABELL 4:1. *Översikt över materialet i avhandlingens studier.*

	<b>Typ av skolformer</b>	<b>Antal länder och orter</b>	<b>Antal informanter</b>	<b>Föräldrars språkliga bakgrund</b>	<b>Material genererat från</b>
Artikel 1	Svensk utlandsskola Kompletterande undervisning i svenska Europaskola Internationell skola	7 länder 13 orter	126	Sv/sv 51 Sv/ant 63 Ant/ant 12	Enkät
Artikel 2	Europaskola Internationell skola	5 länder 9 orter	72	Sv/sv 42 Sv/ant 25 Ant/ant 5	Enkät
Artikel 3	Svensk utlandsskola Kompletterande undervisning i svenska Europaskola Internationell skola	7 länder 15 orter	136	Sv/sv 54 Sv/ant 69 Ant/ant 13	Enkät
Artikel 4	Europaskola	1 land 1 ort	56	Sv/sv 32 Sv/ant 23 Ant/ant 1	Enkät Intervju Egeninspelningar

(Sv = svenska, ant = annat språk)

Som framgår av tabellen skiljer sig deltagarantalet åt i artikel 1 respektive 3. Ursprunget till detta är att det efter artikel 1 framkom att vissa av grupperna inom de olika utbildningsformerna var för små för att kunna genomföra de fördjupade studier med statistiska analyser som var planerade för artikel 3. Därför kompletterades materialet med ytterligare deltagare.

## 4.2 Urval

Som framgår av Tabell 4:1 skiljer sig materialet mellan de tre första artiklarna (Rydenvald 2014a, 2015, 2016) och den fjärde artikeln (Rydenvald inskickad). Eftersom urvalet inför den fjärde delstudien (Rydenvald inskickad) utgår från resultaten från enkäten kommer jag i det här avsnittet att först redovisa urvalet inför enkäten och sedan urvalet inför den fjärde delstudien.

Initiala kriterier för urvalet till enkäten var att ungdomarna skulle ha svenska som ett L1, gå på gymnasiet, delta i svensk undervisning och vara fast bosatta utomlands i Europa. Kriteriet om svenska som ett L1 kom efter genomförd datainsamling att omförhandlas till kriteriet svenskspråkig bakgrund. Denna omförhandling av det språkliga urvalskriteriet diskuteras i avsnitt 4.5. Urvalet för former av undervisning i och på svenska i utlandet baserar sig på att utbildningsformerna ges på plats i utlandet (se även avsnitt 2.4.1), uppbär svenskt finansiellt statsunderstöd och/eller ger behörighet till svenska universitet och högskolor. Därtill får utbildningsformerna i urvalet också anses som centrala inom undervisningen på och i svenska i utlandet. Urvalet begränsades till att gälla Europa av flera orsaker: Europaskolorna och de svenska utlandsskolorna är främst en europeisk företeelse (se avsnitt 2.4). Även om levnadsförhållanden i de europeiska länderna skiljer sig åt, uppvisar de ändå likheter vad gäller t.ex. geografisk, språklig och kulturell närhet till Sverige, jämfört med t.ex. Asien, vilket är en omständighet som skulle kunna påverka studenter i internationella skolor. Ytterligare en urvals begränsning utgörs av att de engelskspråkiga länderna i Europa har uteslutits från urvalet, för att undvika att engelska förekommer som L2 enligt gängse definition (se avsnitt 3.4.3) i materialet, vilket det skulle kunna ha gjort både som undervisningsspråk på en internationell skola och som undervisningsspråk i en utländsk nationell skola. Likaså valdes Finland bort för att svenskan är ett officiellt språk där, och således har en annan förutsättning för att mer frekvent förekomma i samhället än i andra europeiska länder (jfr avsnitt 2.2).

Den fjärde delstudien (Rydenvald inskickad) avser, som nämnts, att fördjupa förståelsen av den aktuella ungdomsgruppens flerspråkighet och språk-användning utifrån de rapporterade enkätresultaten, bland annat genom att

sätta dessa resultat i relation till faktisk språkanvändning. För att undersöka informanternas användning av sina olika språk i sin vardag ville jag ha informanter för vilka flerspråkigheten i den sociala kontext de befinner sig i utgör en dokumenterat ofrånkomlig livssituation. På denna grund föll valet på eleverna i Europaskolorna, då dessa elever i de rapporterade resultaten framträder som den mest flerspråkiga gruppen ibland informanterna (Rydenvald 2015). De går i en flerspråkig utbildningsform, och Europaskolorna är starkt sammanlänkande med en supranationell organisation (EU) som officiellt förespråkar och stödjer flerspråkighet. Föräldrarna till eleverna i Europaskolorna arbetar i regel för EU, och i enkätmaterial utgör de den föräldragrupp som har den jämnaste fördelningen av föräldrar med samma respektive olika L1. Som flerspråkig utbildningsform har Europaskolorna en struktur som bygger på en indelning av eleverna i språkliga sektioner efter deras L1. I materialet intar också eleverna i Europaskolorna en särställning genom att de har två undervisningsspråk, svenska och engelska, och kan därmed sägas vara institutionellt förankrade i både den svenska och internationella gemenskapen. I enkätmaterial bor majoriteten av eleverna i Europaskolorna i ett officiellt flerspråkigt land där vare sig svenska eller engelska är majoritetsspråk.

Det huvudsakliga materialet i den fjärde delstudien (Rydenvald inskickad) utgår från egeninspelningar och intervjuer (se påföljande avsnitt 4.3). Urvalet för egeninspelningarna begränsades till att omfatta elever som deltog i den svenska undervisningen i de två sista årskurserna på gymnasiet i en av de Europaskolor där även enkätmaterial samlades in. Urvalet omfattade totalt 21 elever varav 15 deltog i egeninspelningarna. Av dessa 15 elever hade 8 besvarat enkäten (se avsnitt 4.3.1.) i september 2012, och de resterande 7 besvarade enkäten i samband med egeninspelningarna. I intervjuerna deltar 9 av de informanter som deltog i egeninspelningarna. Urvalet baserar sig på att av det totala deltagarantalet i egeninspelningarna var det vid tidpunkten för intervjuerna dessa 9 informanter som fortfarande gick på skolan.

## 4.3 Material och genomförande av datainsamlingen

I detta avsnitt redogör jag först för enkäten, som utgör underlag för de tre första delstudierna (Rydenvald 2014a, 2015, 2016), och genomförandet av datainsamlingen relaterat till den. Sedan redogör jag för egeninspelningarna och intervjuerna, som utgör underlag för den fjärde studien (Rydenvald inskickad), och genomförandet av datainsamlingen.

### 4.3.1 Enkäten

Enkäten (se Bilaga 1) är utformad för att i kartläggande syfte undersöka ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning. Enkäten består av 127 variabler fördelade på 105 frågor, varav 30 är bakgrundsfrågor. Övriga frågor berör informanternas språkanvändning och språkpreferens i privata och offentliga domäner. Frågorna är indelade i de 11 avsnitten *skolbakgrund*, *skolspråk utanför Sverige*, *språkanvändning*, *språk i familjen*, *språk med vänner*, *digital språkanvändning med vänner*, *kontakt med Sverige och svenska traditioner*, *svensk kultur och media*, *framtiden*, *bakgrundsfrågor*.

Domänerna familj, umgänge med vänner samt skola har valts som ram för frågorna då dessa domäner ofta utgör en stomme i ungdomars liv och språkanvändning (se t.ex. Bellander 2010). Enkäten innehåller också frågor om språkanvändning vid virtuell kommunikation, t.ex. sms, mejl och sociala media, då den digitala kommunikations- och informationssfären inte bara har betydelse för möjligheten att upprätthålla kontakter världen över, utan också för åtkomligheten av information om kulturen i samhällen i vilka man inte lever sitt vardagsliv. Slutligen innehåller enkäten bakgrundsfrågor som relaterar till de kriterier som ofta används i definitioner av begreppet *infödd talare*, t.ex. *startålder*, *språkfärdighet*, *kontext* och *identitet* (se t.ex. Block 2003).

Enkäten består huvudsakligen av frågor med slutna svarsalternativ (Trost 2013) och tar ungefär 30 minuter att besvara. Innan den användes för undersökningen gjorde jag en liten pilotstudie, där de deltagande eleverna enskilt besvarade enkäten och deltog i en diskussion runt enkätens utformning. Som en följd av denna diskussion gjorde jag vissa ändringar i enkätens disposition. Den färdiga enkäten distribuerades sedan till informanterna i form av papperskopior och fylldes i för hand av dem. Jag åkte till sju olika orter och deltog själv i genomförandet, och till de resterande åtta orterna skickades enkäterna till undervisande lärare eller skolledare som administrerade besvarandet. Vid majoriteten av de tillfällen då jag samlade in material genom enkäten föreläste jag också för elever, lärare och huvudmän om flerspråkighet och språkanvändning i en svensk utlandskontext samt om studierna och deras resultat.

Den huvudsakliga insamlingen (jfr avsnitt 4.3.2) av enkätaterialet skedde mellan maj 2012 och september 2014. Samtliga lärare informerades per mejlkorrespondens inför genomförandet. Ett missivbrev och en samtyckesblankett delades ut till eleverna som de läste och skrev under innan de besvarade enkäten. Eleverna uppmanades också att visa brevet för sina föräldrar. Under det att deltagarna besvarade enkäterna var antingen jag eller läraren närvarande för att svara på eventuella frågor som relaterade till enkäten och besvarandet av den. Generellt ställdes ytterst få frågor med det undantaget många av deltagarna frågade om de fick ange två språk som svar på frågor där bara ett språk



efterfrågades, vilket företrädesvis handlade om frågor om språkanvändning och språkpreferens. Deltagarna tilläts svara med flera språk, vilket också de lärare som själva genomförde enkätinsamlingen informerades om. Det finns inget externt bortfall och det interna bortfallet är mycket litet. De tillfrågade informanterna har valt att delta i studien, och i det fall någon har varit frånvarande när enkäten genomfördes besvarades enkäten vid ett senare tillfälle. Informanterna har också besvarat enkäten genomgående. Bortfallet rör främst frågor där informanten inte kunnat svara, t.ex. på vilket språk de använder med sina syskon i de fall då de inte har några syskon. Allt material har anonymiserats och kodats samt lagts in i statistikprogrammet SPSS. Enkätmaterialen ligger till grund för de tre första delstudierna (Rydenvald 2014a, 2015, 2016) och förekommer som en del i den fjärde delstudien (Rydenvald inskickad) tillsammans med egeninspelningar och intervjuer.

#### 4.3.2 Egeninspelningarna

Resultaten baserade på enkätmaterialen i de tre första delstudierna (Rydenvald 2014a, 2015, 2016) ger en god bild av informantgruppens flerspråkighet och språkanvändning. Emellertid är resultaten rapporterade och speglar informantgruppens upplevelse, vilket gör att vi i själva verket vet mycket lite om informantgruppens faktiska språkanvändning. Den fjärde studien (Rydenvald inskickad) är designad dels för att undersöka gruppens faktiska språkbruk och de diskurser som påverkar den, dels för att kunna jämföra resultaten från de rapporterade och faktiska bruket. Navet i materialet i den fjärde studien består av egeninspelningar av faktiskt språkbruk, även om materialet i sin helhet är tredelat och består av enkät, egeninspelningar och intervjuer. Materialet i sin helhet har samlats in under en period av 3½ år.

Informanterna genomförde egeninspelningar av sin språkanvändning i skolan, i hemmet, i skolan, på vägen mellan hem och skola samt på fritiden under en vecka i december 2014. Bara en inspelning gjordes under lektion, då skolledningen inte förhöll sig positiv till att eleverna spelade in på lektion. Ljudinspelningarna genomfördes med en Olympus Digital Voice Recorder VN731 PC kopplad till mikrofonen Yoga Electret Condenser Microphone EM-8. Totalt gjorde informanterna 72 inspelningar som i tid omfattar 20 timmar, 46 minuter och 51 sekunder. Vid datainsamlingstillfället hade jag fem inspelningsutrustningar att tillgå vilket ledde till att informanterna gjorde inspelningarna vid olika tillfällen. De behöll inspelningsutrustningen olika länge, dock som minst i två dagar och som längst i fyra dagar. Information om studien delgavs elever, föräldrar och skolledare per brev och informanterna undertecknade en samtyckesblankett innan inspelningarna gjordes. Informanterna

instruerades också att be om samtycke på plats från övriga samtalsdeltagare som deltog i inspelningarna (se även avsnitt 4.5). Under inspelningsveckan befann jag mig under hela skoldagarna i skolan. Förutom att sköta logistiken med inspelningsutrustningen var jag anträffbar och tillgänglig för frågor. Jag hade också presentationer för de deltagande eleverna, en mer teoretiskt hållen om flerspråkighet och en om tidigare resultat, samt samtalade med lärarna i lärarrummet och träffade rektorn för gymnasieårskurserna.

### 4.3.3 Intervjuerna

Intervjumaterialet består av halvstrukturerade intervjuer gjorda individuellt och i grupp med nio av de elever som genomförde egeninspelningarna. Intervjuerna hölls under en vecka i mars 2016. Två gruppintervjuer gjordes med samtliga 9 elever närvarande. I tid omfattar gruppintervjuerna 1 timme, 14 minuter och 6 sekunder. De individuella intervjuerna genomfördes med de informanter som egeninspelningarna i den andra delen av materialet visade hade flerspråkiga hemförhållanden. Totalt gjordes 6 individuella intervjuer med 4 informanter, och den totala tidsomfattningen uppgick till 1 timme, 16 minuter och 20 sekunder.

Intervjuerna utgår från den analys jag gjorde av informanternas inspelningar, som utgör den andra delen i materialet. Främst syftade intervjuerna till att försöka blottlägga de diskurser som omgärdar informanternas språk-användning och språkval. För att komma åt de underliggande diskurserna var min avsikt att försöka få igång en diskussion bland informanterna om deras språk-användning och flerspråkighet. Som underlag för intervjuerna gjorde jag dels en intervjuguide (Kvale & Brinkman 2014:172), dels ett kortare frågebatteri (Kvale & Brinkman 2014:176ff). Intervjuguiden (se Bilaga 2) består av sex ämnesområden som utkristalliserade sig som viktiga genom analysen av det inspelade materialet (Rydenvald inskickad). Intervjuguiden var avsedd att fungera som ett hjälpmedel för mig att begränsa diskussionen till de sex ämnesområdena. Funktionen med frågebatteriet (se Bilaga 3) var att jag snabbt skulle kunna ha några färdigformulerade frågor att tillgå om diskussionen skulle avstanna. Intervjuerna genomfördes i det klassrum där informanterna har sin undervisning i svenska, under fyra lektionstillfällen och en lunchrast inom tidsramen för en vecka. Under datainsamlingsveckan var jag närvarande i skolan under skoldagarna. Jag var med på andra lektionstillfällen i svenska än de som användes till intervjuerna. Vidare diskuterade jag resultat från tidigare studier med lärare och skolläda.

#### 4.3.4 Transkription

Ordagranna *bastranskriptioner* (jfr Linell 2011:132, 151) har gjorts av de sekvenser i deltagarnas egeninspelningar som innehåller någon form av samtal. De sekvenser som bara innehåller bakgrundsljud har inte transkriberats. Bakgrundsljuden kan t.ex. bestå av en TV som är på eller ett bakgrundsbrus av elever i en skolkorridor. Intervjuerna har transkriberats i sin helhet. Eftersom intervjuerna har analyserats med avseende på innehållet och inte de språkliga dragen, dvs. vad som sägs snarare än hur det sägs (jfr Linell 2011:133), har jag valt att göra en grövre ordagrann transkription. För transkriptionen har jag följt den grundprincip som innebär ”att man följer *samtalspråket beträffande syntax* (rytm och gruppering) och *skriftspråket beträffande ortografi* (stavning)” (Linell 2011:142). De ordagranna transkriptionerna innebär att t.ex. *upprepningar* och *avbrutna tankegångar* inte har tagits bort eller tillrättalagts. *Responspartiklar*, t.ex. ’mmm’ och ’okej’, samt *tvekljud*, t.ex. ’eh’ och ’ehum’ har jag transkriberat på samma sätt som etablerade ord (jfr Linell 2011:145-146). Stavningen följer i hög grad skriftspråket men t.ex. i de fall där talarna säger ’e’ för ’är’, ’dom’ för ’de’/’dem’, ’ä’ för ’och’ eller ’att’ samt ’de’ för ’det’ har jag använt dessa former (jfr Linell 2011). Pauser har jag markerat med tre punkter oavsett längd och versaler är använda för ord sagda med emfas. De excerpter som ingår i den fjärde artikeln (Rydenvald inskickad) har jag översatt till engelska då artikeln är skriven på engelska. I de översatta utdragen har jag tagit bort vissa upprepningar och omtag som inte är av direkt betydelse för innehållet. Jag har däremot behållit responspartiklar och tvekljud och försökt anpassa dem till engelska. Slutligen har deltagarna getts fiktiva namn. I likhet med deltagarnas riktiga namn fungerar de valda namnen i den flerspråkiga kontext de lever i.

#### 4.4 Analys

En mer detaljerad redogörelse för analysen i de respektive delstudierna finns i artiklarna (Rydenvald 2014a, 2015, 2016, inskickad) samt i det femte kapitlet i den här avhandlingen. Analysen i de två första delstudierna (Rydenvald 2014a, 2015) har genomförts med deskriptiv statistik, företrädesvis frekvenser. Informanternas svar har kodats och förts in i SPSS, som också har använts för analysen. Analysen gjordes i två steg, där det första steget utgjordes av en kartläggning och det andra av en språklig profilering (se nedan). I kartläggningen har olika enskilda variablers relation till informanternas språkanvändning och deras uppfattning om de olika språkens funktioner undersökts, t.ex. vem som pratar vilket/vilka språk med vem. Kartläggningen syftar till att ge en bredare

förståelse för informantgruppens språkanvändningsmönster, t.ex. vilka språk de använder när, hur ofta, om vad, med vem och i vilka domäner. I kartläggningen ingår också analysen av olika bakgrundsvariabler, främst relaterade till familj och utbildning. Först genomförde jag en frekvensanalys i procentsatser av de olika svarsalternativen på frågorna. Därefter jämförde jag svaren på olika frågor med varandra, i syfte att finna samband mellan olika variabler.

Analysen i den första och andra delstudien (Rydenvald 2014a, 2015) har inspirerats av analysverktyget språklig profilering som Fraurud och Boyd (2006, 2011) har använt för att undersöka språkligt heterogena deltagargrupper bestående av ungdomar. Fraurud och Boyd har i sin analys tagit fram en språklig profil för varje informant i syfte att undersöka om det är möjligt att dela in en undersökningsgrupp i tydliga och enhetliga profiler om infödda och icke-infödda talare. Jag har snarare varit intresserad av att använda språklig profilering för att undersöka språkanvändningen i gruppen som helhet och för analyserna av den första och andra delstudien (Rydenvald 2014a, 2015) har jag anpassat användningen av den språkliga profileringen därefter. Den språkliga profileringen har utförts genom korstabuleringar av variabler i flera nivåer, dvs. i stället för att korstabulera två variabler har upp till sju variabler korstabulerats. Analysen har gett vid handen olika kombinationsmöjligheter, profiler, av de språkliga variablerna på individnivå. En kombination kan vara unik för en individ, men en kombination kan också omfatta flera individer. I min licentiatuppsats (Rydenvald 2014b) innehåller avsnitt 4.3 Tre språkliga profiler konkreta exempel på hur jag har anpassat genomförandet av den språkliga profileringen till analysen av enkätmaterialen i avhandlingen.

I de två delstudier i avhandlingen (Rydenvald 2014a, 2015) där den språkliga profileringen har använts, har jag inte intresserat mig för de individuella profilerna i sig utan mitt intresse har legat i att se vad resultaten av den språkliga profileringen säger om informantgruppens språkanvändning. De språkliga profilerna har sedan analyserats kvalitativt i kategorierna diversitet och homogenitet, där kategorin diversitet utgörs av de profiler där inte samma språk är angivet för samtliga de variabler som ingår i de respektive profileringarna. För resultatrapporteringen av den språkliga profileringen se främst den första artikeln (Rydenvald 2014a) som ingår i den här avhandlingen, men även till viss del den andra artikeln (Rydenvald 2015). Sammanfattningar av delstudien finns också i avhandlingens femte kapitel. Slutligen har analysen både vad gäller kartläggningen och den språkliga profileringen också syftat till att identifiera intressanta oberoende variabler för framtida analyser, vilket har realiserats i den tredje studien (Rydenvald 2016).

I resultaten från den andra delstudien (Rydenvald 2015) finns indikationer på ett samband mellan föräldrarnas språkliga bakgrund, familjens migrationsbakgrund och skolvalet i inverkan på flerspråkigheten hos informanterna i de

internationella utbildningsformerna. Den tredje delstudien (Rydenvald 2016) syftar till att undersöka om dessa resultat är just en indikation eller om sambandet kan beläggas statistiskt, och om sambanden är giltiga för informanterna i samtliga utbildningsformer. För analysen av den tredje delstudien (Rydenvald 2016) har jag således valt jag att analysera samband i enkätaterialet främst med de statistiska testen Chi<sup>2</sup> och Anova. Analyserna har genomförts i SPSS. De förekommande skolformerna i materialet är centrala genom att de har olika undervisningsspråk, varvid jag har valt att analysera sambandet mellan variabeln *skolform* och 24 företrädesvis språkliga variabler men även bakgrundsva-riabler som dels skulle kunna påverka vilken skolform informanterna väljer, dels påverkas av den skolform informanterna deltar i, t.ex. *föräldrars L1, antal år i bostadslandet, starkaste språk, språk informanterna uppger att de talar, skriver, läser på bäst, uttrycker åsikt och känsla på, samt helst talar om ämnen som familj, skola, resor, relationer och politik* på.

Den fjärde studien avser att undersöka informanternas faktiska språkan-vändning och vad som påverkar den i relation till och i jämförelse med deras rapporterade språkanvändning. I deltagarnas egeninspelningar ligger de sek-venser som innehåller någon form av samtal till grund för analysen. Med andra ord har jag inte inkluderat de sekvenser som bara innehåller någon form av bakgrundsljud. Samtalssekvenserna har sedan analyserats med avseende på om samtalsdeltagarna kommer från informanternas familje- eller vänskapsnätverk, hur många deltagare som är inbegripna i samtalet, vilket/vilka språk som an-vänds och i vilken social kontext, t.ex. hem eller skola, inspelningarna är gjorda.

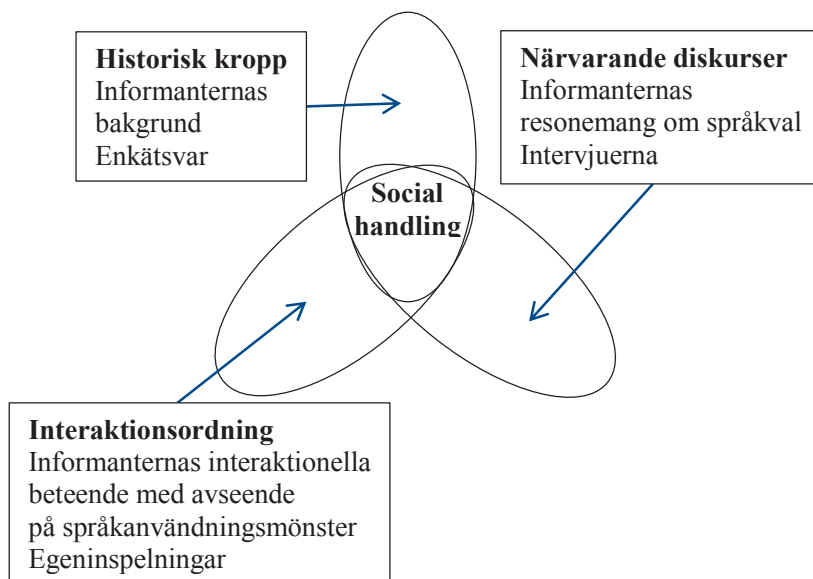
För analysen av materialet i den fjärde delstudien (Rydenvald inskickad) har jag använt *nexusanalys* (Scollon & Scollon 2004). Nexusanalysen är nära förbunden med MDA (Mediated Discourse Analysis), på svenska Medierad diskursanalys (se avsnitt 4.7) med den skillnaden att MDA ses som den teo-retiska delen av paradigmet medan nexusanalysen representerar en mer meto-dologisk och praktisk del (jfr Hanell & Blåsjö 2014; Norris & Jones 2005). Nexusanalysen har den fördelen att den fångar upp bredden och spretigheten i materialet, och ger plats för både de aspekter av informanternas flerspråkighet och språkanvändning som resultaten från de tre tidigare studierna har visat vara viktiga, t.ex. domäner och språklig bakgrund, och de aspekter som det nyin-samlade materialet innehåller, t.ex. faktisk språkanvändning och principer för språkval.

*Nexusanalysen* avser att utforska den sociala handling (eng. *social action*) som sker i det nexus som utgörs av de *tre* ingående elementen: *närvarande diskurser* (eng. *discourses in place*), *interaktionsordning* (eng. *interaction order*) och *historisk kropp* (eng. *historical body*) (Scollon & Scollon 2004:19. För den svenska översättningen av de ingående elementen har jag använt Palviainen m.fl. 2012). *Social handling* (eng. *social action*) ser Scollon & Scollon (2004:12) som "any

action taken by an individual with reference to a social network”. Den sociala handling som utforskas i den fjärde studien (Rydenvald inskickad) utgörs av informanternas språkval i det nätverk som består av deras föräldrar och vänner i den sociala omgivning som hemmet och skolan representerar. *Närvarande diskurser* (eng. *discourses in place*) syftar på alla diskurser som är relevanta för den sociala handlingen och den plats eller nätverk där den utspelar sig, och då inte bara diskurser förmedlade i språklig form, utan även de diskurser som synliggörs genom t.ex. material och arkitektur (Scollon & Scollon 2004:14). I studien utgörs närvarande diskurser av informanternas resonemang om orsakerna till deras språkval (jfr Palviainen & Boyd 2013) som de beskrivs i intervjuerna. Med elementet *interaktionsordning* (eng. *interaction order*), som kommer från Goffman (1983), avser Scollon & Scollon (2004):

/.../ to talk about any of the many possible social arrangements by which we form relationships in social interaction. Our interest in the interaction order grows out of the fact that people behave differently depending in part on whether they are alone when they act or if they are acting together in consort with other people as they might in having a conversation between friends, taking a university class, or consulting with a lawyer or medical doctor”. (Scollon and Scollon 2004:13)

Interaktionsordning skulle bildligt kunna beskrivas som en form av samtalsgenrer, som förutsätter vissa interaktionella beteenden i olika sociala aktiviteter. I min studie avser interaktionsordning om de sociala aktiviteter som ungdomarna tillsammans med andra elever, vänner och familj är del i hemma, liksom på väg till eller från skolan samt på fritiden. Interaktionsordningen avser de språkanvändningsmönster som framträder genom egeninspelningarna och enkätsvaren. *Historisk kropp* (eng. *historical body*) avser de vanor, erfarenheter, åsikter, värderingar och attityder som individen har samlat på sig under sin livstid (Palviainen & Boyd 2013; Scollon & Scollon 2004). Elementet historisk kropp uppvisar stora likheter med begreppet *habitus* (Bourdieu 1991), med den skillnaden att habitus refererar till en hel grupp medan historisk kropp refererar till individen (Scollon & Scollon 2004:13). Historisk kropp uppehåller sig vid hur ”participants all come to be placed at this moment and in this way to enable or to carry out this action” (Scollon & Scollon 2004:160). I min studie refererar historisk kropp till deltagarna både som individer och grupp. Enkäten och resultaten från de tidigare studierna (Rydenvald 2014a, 2015, 2016) beskriver informanternas historical body. Figuren på följande sida illustrerar nexusanalysen som den används i artikel 4.



FIGUR 4:1. *Nexusanalys som den används i artikel 4.*

I nästa avsnitt redogör jag för de överväganden som följt med metodvalen, liksom de insikter som metodvalen har bidragit till.

## 4.5 Metodologiska överväganden

Metodvalen i avhandlingens fyra delstudier har gett upphov till en del, ibland oväntade, frågor och konsekvenser, vilka diskuteras i det här avsnittet. Inledningsvis valde jag alltså att kartlägga informanternas flerspråkighet och språkanvändning genom enkätdata. Enkäten som datainsamlingsverktyg har den fördelen att den ger en överblick av hur en grupp människor förhåller sig till ett fenomen (Trost 2013), t.ex. språkanvändning. Nackdelen ligger dock i att deltagarna just beskriver hur de *förhåller sig* till det undersökta, och att detta förhållningssätt inte alltid stämmer överens med vad de *faktiskt gör* (Bell 2014; Cohen m.fl. 2011; Denscombe 2009; Trost 2013). Å andra sidan kan material som bygger på vad deltagare faktiskt gör, t.ex. informanternas egeninspelningar i den fjärde studien, också spegla deltagarnas förhållande till det undersökta genom att de har möjlighet att välja vilka situationer de spelar in. Se även avsnitt 4.7 om reliabilitet och validitet. De resultat ett enkätmaterial genererar är således rapporterade i det att de speglar en upplevd verklighet, men som Zilliers



och King (2005) lyfter fram är denna upplevda verklighet användbar i studier av språkanvändning i flerspråkiga kontexter eftersom den indikerar hur deltagarna förhåller sig till t.ex. språkliga tillhörigheter och språkideologiska föreställningar. Valet att använda en enkät som verktyg för den inledande datainsamlingen har bidragit till att jag har kunnat samla in ett omfattande material, som i sin tur har gjort det möjligt att undersöka informanternas uppfattning om sin språkanvändning och sina språk ur flera olika perspektiv. Enkäten har också lett till att jag har kunnat identifiera såväl intressanta och viktiga frågeställningar som relevanta deltagargrupper för kvalitativa studier, som studien i den fjärde artikeln (Rydenvald inskickad).

Som i de flesta undersökningsmetoder kan forskaren eller kontexten påverka svaren även i en enkät (Bryman 2002:140). I föreliggande undersökning skulle det faktum att enkäten genomfördes i en svenskorienterad kontext med vuxna som representerar en svenskhet möjligen kunna ha påverkat ungdomarna till ett mindre objektiva förhållande till det svenska språket. Dock visar resultaten tydligt att informanter dels från samma skolformer, dels vars föräldrars språkliga bakgrund överensstämmer, svarar likartat på enkätens frågor oavsett vilket av de sju länderna de bor i. Detta mönster synliggörs genom att materialet trots allt får anses som relativt stort och brett (se även avsnitt 4.7).

Trots ett omfattande bakgrundsarbete finns det frågor i enkäten som kunde ha lagts till, andra som kunde ha omformulerats eller omplacerats och slutligen de som kunde ha tagits bort. Enkäten innehåller dock en svaghet som visade sig generera ett mycket intressant resultat. Enkäten är konstruerad med fasta svarsalternativ, och i 31 av de 38 frågor som rör språkanvändning, språkpreferens och språkkattid efterfrågas ett (1) språk i svaret (se Bilaga 1). Emellertid svarar majoriteten av informanterna på flertalet frågor, t.ex. vilket språk de använder helst, vilket språk de läser bäst på och på vilket språk de helst diskuterar relationer, med flera språk; 62% svarar vid upprepade tillfällen med flera språk och 25% svarar genomgående med flera språk. Bara 13 % svarar med ett språk, som för den skull inte alltid är samma på alla frågor, t.ex. kan dessa informanter ange svenska som det föredragna språket på en fråga men engelska som det föredragna språket på nästa fråga. Att enkäten delades ut i pappersformat gjorde det möjligt för deltagarna att svara med två eller flera språk. Den mest frekvent förekommande frågan vid datainsamlingen var, som nämnts i avsnitt 4.3.1, också om det var möjligt att använda två språk som svarsalternativ trots att bara ett språk efterfrågades.

Mitt ursprungliga antagande när jag konstruerade enkäten om att det var möjligt att välja ett enda språk som det givna eller mest frekvent använda i en specifik språklig situation får sägas vila på ett enspråkigt perspektiv på flerspråkigheten, medan informanterna genom att inte kunna göra det antar ett flerspråkigt perspektiv. Informanterna visar genom sina svar att det inte är själv-



skrivet görligt att svara med ett enda språk, och deras svar vittnar om att de inte bara gör olika saker på olika språk, utan även gör samma saker på olika språk. Denna metodmiss mynnar således ut i ett intressant resultat, som stöder antagandet om en dynamisk flerspråkighet i gruppen (Rydenvald 2014a).

Även om denna metodmiss har bidragit till en insikt och ett intressant och viktigt resultat, har den å andra sidan tillsammans med materialets storlek bidragit till en begränsning i den kvantitativa analysen. Som en följd av att materialet fördelar sig över fyra skolformer och att flertalet informanter anger flera språk i sina enkätsvar faller materialet sönder i många små undergrupper, vilket resulterar i en viss spretighet. Den begränsade möjligheten att utföra statistisk analys av material med många små undergrupper leder till att sambanden mellan vissa variabler inte till fullo kan utforskas. Ett större material hade troligen gett robustare resultat. Å andra sidan, även om materialet vad gäller statistiska analyser kan förefalla litet får det anses som representativt, t.ex. utgör studiens informanter hälften av den totala populationen i de svenska utlandsskolorna, och de kommer från fyra av de sex svenska utlandsskolor som har undervisning på gymnasienivå. I urvalet ingår endast bofasta elever och i de svenska utlandsskolorna är få av gymnasieeleverna fast bosatta på orten. Majoriteten av eleverna på gymnasienivå utgörs istället av utbytesstudenter.

Slutligen antyder även de urvalskriterier som jag inledningsvis stipulerade att mitt eget perspektiv troligen till en början var mer enspråkigt än jag själv uppfattade det som. Vad gäller urvalskriterierna har ett av dem omförhandlats som ett resultat av genomförandet av enkäten. Ursprungligen var ett av urvalskriterierna för informantgruppen att de skulle ha svenska som sitt enda L1 (se avsnitt 4.2). Då detta kriterium visade sig begränsa urvalet till den grad att det var svårt att få ett representativt antal informanter, omformulerades kriteriet till att omfatta informanter med svenska som ett av sina L1. Implicit förutsatte jag också med urvalskriteriet att ungdomar som deltar i undervisning i och på svenska i utlandet hade svenska som ett L1 som ett resultat av föräldrarnas språkliga bakgrund. Detta antagande visade sig emellertid inte stämma överens med de rådande omständigheterna i undervisning i och på svenska i utlandet under tidsperioden för datainsamlingen, då 13 informanter har föräldrar vilka båda har andra L1 än svenska. Mot bakgrunden av att dessa 13 informanter inte har föräldrar för vilka svenska är ett L1, utgör inte svenskan enligt gängse definition ett L1 för dem (se avsnitt 3.4.2). Å andra sidan anger majoriteten av dessa informanter svenska som ett av sina L1 i enkäten. De deltar också i någon form av svenskundervisning på gymnasienivå och är bosatta utanför Sverige. Slutligen är de 13 informanterna inte koncentrerade till en skolform eller ett land, utan finns representerade i sex av studiens sju länder, och inom samtliga utbildningsformer.

Informantgruppen i allmänhet och de 13 informanterna i synnerhet lyfter fram den problematik som är förbunden med användningen av begreppet infödd talare som en måttstock och vattendelare i flerspråkighetsforskningen (se avsnitt 3.4.1). Om dessa 13 informanter hade sällats bort på grund av att svenska inte i strikt mening är deras L1, hade det snarast varit ett tecken på insiktslöshet inför det faktum att migration påverkar förstaspråk och gruppstillhörighet. Informantgruppen kan sägas tillhöra gruppen utlandssvenskar (se avsnitt 2.1), och beskrivningen av den hade också tillrättalagts till att inte gälla svenska immigranter, om dessa 13 informanter hade uteslutits ur materialet. Ur ett symboliskt perspektiv hade informanterna också språkligt sett framtogs rättigheten till svenskan. Sammanfattningsvis har samtliga informanter en svenskspråkig bakgrund. Detta kan t.ex. innebära att båda eller den ena föräldern har svenska som ett L1, det kan innebära att informanterna ser svenska som ett L1 och det kan också innebära att informanterna har gått i en svensk skola i Sverige eller tillbringat en del av sin uppväxt i en miljö där svenska talas oavsett om miljön är belägen i Sverige, Finland eller något annat land (se även avsnitten 3.4.1 och 3.4.2). För en utförlig beskrivning av informantgruppens språkliga bakgrund se avsnitt 4.1 och de respektive artiklarna.

## 4.6 Etiska överväganden

Samtliga informanter hade vid besvarandet av enkäten fyllt 15 år. Eftersom ungdomarna är över 15 år kan de själva bestämma om de vill delta i forskningen eller inte, utan att vårdnadshavaren behöver ge sitt samtycke till deltagandet (Codex 2016a). Samtliga informanter har före datainsamlingen, dvs. besvarandet av enkäten, utförandet av inspelningarna och deltagandet i intervjuerna fått ett missivbrev bestående av dels ett informationsbrev, dels en blankett om informerat samtycke (se bilaga 4). I missivbrevet har de informerats om vad undersökningen handlar om och varför jag vänder mig till dem. Vidare finns information om att deltagandet är frivilligt och anonymt, och att de närhelst de vill har rätt att avbryta deltagandet. Slutligen har de informerats om hur materialet kommer att förvaras, behandlas och redovisas. Således har hänsyn tagits till de forskningsetiska principerna om informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav (Codex 2016b). I konstruktionen av enkäten har jag slutligen uteslutit vad som kan hänföras till som känsliga personuppgifter, t.ex. etniskt ursprung, religion och politisk tillhörighet (Codex 2016b). Eftersom enkäten inte innehåller några frågor som faller inom ramen för känsliga personuppgifter har inte ungdomarna i avhandlingen tillfrågats om medborgarskap. Emellertid deltar majoriteten av dem i

undervisning i svenska där behörigheten kräver att föräldrarna antingen har ett svenskt medborgarskap eller arbetar för ett svenskt företag alternativt en svensk eller internationell organisation, vilket kan antyda att förekomst av svenskt medborgarskap inte är helt ovanlig i familjerna.

För att informanterna ska kunna vara anonyma men ändå ha möjlighet att avbryta sitt deltagande i efterhand har de på den underskrivna samtyckesblanketten fyllt i en kod, vilken sedan har skrivits på enkäten, och antecknats för inspelningarna och intervjuerna. Inför egeninspelningarna instruerade jag informanterna om att de inte fick spela in utan medgivande från de andra samtalsdeltagarna. Det framgår tydligt på alla inspelningar utom en att informanterna informerar andra inblandade om att inspelning pågår och varför den gör det. Den inspelning där det inte framgår tydligt att samtalspartnern är vidtalad har inte inkluderats i materialet. Namnen på deltagarna i intervjuerna är fingerade (se avsnitt 4.3.4).

Som tidigare nämnts (se avsnitt 4.1) förekommer svenska, engelska och lokala majoritetsspråk som undervisningsspråk i enkätmaterialet. De lokala majoritetsspråken utgörs av fyra stora europeiska språk, vilka inte finns namngivna i någon av de tre artiklar (Rydenvald 2014a, 2015, 2016) i avhandlingen som baserar sig på enkätmaterialet. På grund av att vissa subpopulationer, t.ex. den som utgörs av svenska utlandsskolor, är så små skulle varken skolornas eller deltagarnas anonymitet kunna garanteras om språken redovisades. Jämförande analyser av de olika språkgrupperna visar dessutom att de inte skiljer sig åt för de variabler som undersöks och därför ses informationen inte som relevant för artikeln. Däremot är inte det lokala majoritetsspråket, skolan och den stad respektive land den ligger i anonymiserade i den fjärde artikeln (Rydenvald inskickad). Själva skolformen utgör ett viktigt underlag för studien i denna artikel, och resultaten visar att både landet och staden utgör viktiga delar i informanternas bakgrundshistoria. De informanter som deltar i studien har getts möjligheten att läsa artikeln och kommentera innehållet innan den skickades in till tidskriften. Eftersom de excerpter som används för att illustrera diskussionen av resultaten i kapitel 6 kommer från intervjuerna i denna fjärde studie, förekommer ett av majoritetsspråken också i avhandlingen.

## 4.7 Reliabilitet och validitet

Enkätdata genererar, som diskuterats, rapporterade resultat, dvs. resultaten speglar deltagarnas upplevelse och beskrivning av det undersökta. Deltagarna kan också medvetet tillrättalägga sina svar för att de vill bli uppfattade på ett visst sätt eller tror att de förväntas svara på ett visst sätt. Genom syftesbeskriv-

ningar, metodval och analysverktyg i de olika studierna har min avsikt varit att förhålla mig till att resultaten från enkätaterialet är rapporterade. Ett exempel på hur förhållningssättet har konkretiserats är att jag i avhandlingen har använt mig av metodtriangulering (se t.ex. Bryman 2002; Cohen m.fl. 2011). Triangulering har använts mellan de olika delstudierna och dessutom inom den fjärde studien. Reliabiliteten påverkas således positivt av att resultaten från olika material bekräftar varandra.

Nexusanalys som används som analysmetod i den fjärde artikeln (Rydenvald inskickad) är en del av medierad diskursanalys (MDA) inom vilken triangulering företrädesvis görs med data från följande materialinsamlingsmetoder: 1) deltagarnas generaliseringar, t.ex. genom intervjuer eller enkäter där de själva rapporterar om sina egna upplevelser av sina handlingar, 2) "neutrala" iakttagelser, t.ex. inspelningar av handlingar, 3) individuella erfarenheter från deltagarna, t.ex. livshistorier från intervjuer, 4) forskarens (observatörens) interaktion med deltagarna, t.ex. diskussioner med deltagarna om resultat från tidigare studier och materialinsamlingar (Bläsö 2013; Scollon 2001). Som framgår av avsnitt 4.3 ligger dessa materialinsamlingskällor till grund för analysen i den fjärde studien (Rydenvald inskickad).

Ett annat förhållningssätt till de rapporterade resultaten är att de tre första delstudierna (Rydenvald 2014a, 2015, 2016) som utgår från enkätaterialet bygger på varandra i det att resultaten i en artikel prövas och utforskas i en följande artikel, t.ex. indikerar resultaten i den andra delstudien att informanternas språkanvändning präglas av en samvariation mellan ett antal variabler vilket bekräftas genom resultaten i den tredje delstudien (Rydenvald 2015). I den första delstudien (Rydenvald 2014a) finns också ett resultat som säger att så många som tre fjärdedelar av informanterna rapporterar att de rättar sin digitala språkanvändning efter deltagarna och inte efter t.ex. ämne, vilket den fjärde delstudien (Rydenvald inskickad) visar vara en underliggande princip generellt för informanternas språkanvändning. I enkätsvaren finns det, som nämnts, en överensstämmelse mellan informanter i de respektive skolformerna oavsett vilket land de bor i. Att materialet har samlats in i flera olika länder och på olika orter bidrar således till trovärdigheten i de rapporterade resultaten.

Som jag i all korthet nämner i avsnitt 4.3 har jag under upprepade tillfällen genom hela avhandlingsarbetet presenterat och diskuterat resultaten från avhandlingens fyra delstudier med de deltagande ungdomarna men också med deras lärare, andra lärare vid skolorna och skolföreningarna liksom föräldrar till deltagarna men även andra föräldrar som har barn i undervisningen i och på svenska i utlandet. Återkopplingen har också inbegripit huvudmän för verksamheten, som styrelseledamöter inom de svenska skolföreningarna, rektorer på skolorna och huvudmän i Sverige som skolverket och Svensk utlandsundervisnings förening (SUF). Till exempel har jag vid flera tillfällen varit på nät-

verkskonferenser och fortbildningsdagar relaterade till de olika utbildningsformerna och presenterat studierna och dess resultat. Besöken och vistelserna i miljön i samband med datainsamlingar, presentationer och återkopplingar har också underlättats av den kännedom jag har av fältet som undervisande lärare under ett drygt decennium inom undervisningen i och på svenska i utlandet. Vid sidan av denna respondentvalidering (Denscombe 2009) kan avhandlingens delstudier också sägas ha en ekologisk validitet (jfr Bryman 2002; Cohen m.fl. 2011) genom den närhet både undersökningarna och resultaten uppvisar till det utforskade, dvs. de deltagande ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning.

Trovärdigheten i den här avhandlingen stärks också genom det relativt stora informantantalet, ett marginellt bortfall, samt att informanterna kommer från flera orter i flera länder och flera olika skolformer (jfr Denscombe 2009:186; Rosengren & Arvidson 2002). Därtill skulle den diversitet som informantgruppen uppvisar kunna bidra till trovärdigheten. Till exempel visar samtida forskning att flerspråkiga miljöer är heterogena till sin sammansättning (se t.ex., Blommaert 2010; Cook 2016; Fraurud och Boyd 2011; García 2009; Rampton 1995) vilket informantgruppen är sett till föräldrarnas språkliga bakgrund och familjens migrationsbakgrund och migrationsmönster.

Förvisso kan det icke-slumpmässiga urvalet vad gäller enkäten såväl som egeninspelningarna och intervjuerna sägas påverka generaliserbarheten av resultaten till att inte äga giltighet för hela populationen (se t.ex. Cohen m.fl. 2011). Å andra sidan täcker materialet en förhållandevis stor andel av populationen (se avsnitt 4.5). Sammanfattningsvis är det rimligt att dra slutsatsen att resultaten är tillförlitliga och generaliserbara för en stor del av populationen.



## 5. Artiklarna och deras resultat

I kapitlet redogör jag för de fyra studier som ingår i avhandlingen. Kapitlet inleds med en redogörelse för artiklarnas inbördes förhållande och på vilka sätt de kompletterar varandra för att åskådliggöra avhandlingens syfte. Därpå följer en kort contextualisering av artiklarna med avseende främst på material, analysmetod och teoretiskt ramverk. Dessa två inledande avsnitt sammanfattas och efterföljs sedan av en redogörelse dels för de respektive artiklarnas syften och frågeställningar, dels för de viktigaste resultaten i varje artikelstudie. Kapitlet avslutas med en kort syntes av de viktigaste resultaten. De fyra studier som ingår i avhandlingen behandlas i följande fyra artiklar:

**Artikel 1:** Rydenvald, Marie (2014). "Det var svårt att välja eftersom jag har två språk" Svenska bland flerspråkiga ungdomar i Europa. *Svenskans Beskrivning* 33: 417-426.

Artikeln ger en översiktlig introduktion till informantgruppens rapporterade flerspråkighet och språkanvändning. Främst utforskas vem som pratar vilket eller vilka språk med vem, vilken roll svenskan spelar samt graden av diversitet i språkanvändningen. Skolformernas betydelse för resultaten behandlas inte.

**Artikel 2:** Rydenvald, Marie (2015). Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in European Schools and international schools in Europe. *Journal of Research in International Education* 14(3): 213-227.

Artikeln behandlar informanter i internationella utbildningsformer, s.k. TCK, och hur migrationsbakgrund och språklig bakgrund relaterar till deras flerspråkighet och språkanvändning.

**Artikel 3:** Rydenvald, Marie (2016). Familjens och skolans roll i utlandsboende svensktalande ungdomars flerspråkighet. *Nordand 11(1)*: 61-92.

I artikeln undersöks sambanden mellan dels familjebakgrund och skolval, dels skolform och språkanvändning. I fokus står undervisningsspråket, och resultaten sätt i relation till nationella och internationella utbildningsformer.

**Artikel 4:** Rydenvald, Marie (inskickad). Who speaks what language to whom and when – rethought in the context of European Schools.

Artikeln behandlar hur några Europaskoleelever navigerar språkligt i den internationella flerspråkiga miljö de är en del av. I fokus står språkanvändningsmönster, språkval, och de diskurser som påverkar informanternas språkvalsprinciper. Artikeln behandlar också relationen mellan informanternas upplevda och faktiska språkanvändning.

## 5.1 Artiklarnas inbördes förhållande till avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar

Som beskrevs i kapitel 1 är det övergripande syftet för avhandlingen att utforska och därigenom få en bättre förståelse för och kunskap om flerspråkighet och språkanvändning hos några utlandsboende gymnasieungdomar med svensk-språkig bakgrund som deltar i någon form av undervisning i eller på svenska utanför Sverige. Studiens syfte konkretiseras genom frågorna:

1. Hur beskriver ungdomarna sin flerspråkighet och språkanvändning?
  - a) Hur använder de sina språk i vardagen?
  - b) Hur samverkar språkanvändningen med olika faktorer i deras närmiljö?
  - c) Hur inverkar skolformen på språkanvändningen och språkvalen?
2. Hur kommer de enskilda språken till uttryck i informanternas vardag?  
Med avseende på:
  - a) svenska
  - b) engelska
  - c) det lokala majoritetsspråket



3. Hur ser relationen ut mellan upplevd och faktisk språkanvändning bland de flerspråkiga ungdomarna?
  - a) Vilka likheter och skillnader finns?
  - b) Vad styr ungdomarnas språkval?

Den första studien (Rydenvald 2014a) har dels diversiteten i informanternas språkanvändningsmönster, dels svenskans roll i deras flerspråkighet i fokus. I avhandlingen fungerar den första studien som en introduktion till de mest fundamentala delarna i avhandlingen, nämligen deltagargruppen och undervisningen i och på svenska i utlandet. Informanternas språkliga bakgrund presenteras och svenskan som en del av den sätts i förgrunden. Förutom att graden av diversitet i informanternas språkanvändning utforskas, kartlägger också studien övergripande vem som pratar vilket eller vilka språk med vem. Artikeln ger också en orientering i de fyra utbildningsformer som informanterna fördelar sig över i avhandlingen, och som är centrala i svensk utlandsundervisning. Till skillnad från de andra artiklarna sätts inte de olika utbildningsformerna i relation till informanternas språkanvändning. Studien bidrar till att belysa den första och andra av avhandlingens övergripande frågeställningar genom frågorna 1a, 1b och 2a.

Den andra studien (Rydenvald 2015) fokuserar särskilt på flerspråkighet och språkanvändning hos den del av informantgruppen som går i internationella utbildningsformer. Fokus ges dels till denna grups tillhörighet i det internationella samhället och i gruppen TCK, och dels till engelskans roll i deras flerspråkighet vid sidan av svenskan. Vidare ges förutom informanternas språkliga bakgrund också stort utrymme åt deras migrationsbakgrund liksom deras kontakt med Sverige. De här bakgrundsvariablerna sätts i relation dels till deras flerspråkighet och språkanvändning, dels till begreppen TCK och elittvåspråkighet. Slutligen diskuterar och problematiserar artikeln också den hållning i tidigare forskning som tenderar att betrakta flerspråkighet hos gruppen elittvåspråkiga som en relativt oproblematiserad tillgång (Baker & Prys Jones 1998; De Mejia 2002). Studien kan betraktas som ett språkvetenskapligt bidrag till forskningen om TCK, som tidigare huvudsakligen har beskrivits ur socialpsykologiska och utbildningsvetenskapliga perspektiv. Studien bidrar till att belysa den första, andra och tredje av avhandlingens övergripande frågeställningar genom frågorna 1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c och 3a.

I den tredje studien (Rydenvald 2016) är återigen alla informanter oavsett utbildningsform inkluderade. I fokus står samband mellan dels familjebakgrund och skolform, dels skolform och språkanvändning. Utgångspunkten för denna studie är resultaten från den andra studien som indikerar att det finns en möjlig samverkan mellan informanternas utbildningsprogram, familjens migrationsmönster och föräldrarnas språkliga bakgrund: "Furthermore, the results

suggest an interrelationship between the students' educational programmes and their migrational patterns as well as the parents' linguistic backgrounds and language ideologies" (Rydenvald 2015:223). I den tredje studien undersöker jag dessa resultat mer i detalj samt om de äger giltighet även för informanterna i de nationella utbildningsformerna. Studien skiljer sig också från de föregående artiklarna så tillvida att de aspekter av flerspråkighet som undersöks är språkanvändning, språkpreferenser och självskattning visavi färdigheter och samtalsämnen snarare än, som tidigare, person. Studien sätter inte heller ett specifikt språk i förgrunden utan utgår från undervisningsspråken i de olika utbildningsformerna. Studien bidrar till att belysa den första och andra av avhandlingens övergripande frågeställningar genom frågorna 1a, 1b, 1c, 2a, 2b och 2c.

Den första och andra studien kan sägas anta ett top-downperspektiv som i stor utstäckning beskriver informanternas språkanvändning. Artikel 1 ger en grov översikt, medan artikel 2 snävar in perspektivet i det att informantgruppen inte ses som en helhet utan en differentiering sker. I artikel 3 sänks perspektivet ytterligare och börjar anta ett bottom-upperspektiv i det att studien i artikeln undersöker möjliga orsaker till utvecklingen av informanternas flerspråkighet.

Medan studierna i de tre första artiklarna undersöker ungdomarnas rapporterade språkbruk, är den fjärde artikeln (Rydenvald inskickad) centrerad runt deras faktiska språkbruk. I fokus för den fjärde studien står några Europaskoleelevers grunder för språkval och språkanvändning, och hur dessa grunder ter sig i faktiskt respektive rapporterat språkbruk. För att få material i vilket språkval förväntades vara ett frekvent inslag var det viktigt med informanter från en dokumenterat flerspråkig miljö. Med utgångspunkt i resultaten från de tre tidigare studierna (Rydenvald 2014a, 2015, 2016) föll valet på eleverna i Europaskolorna då flerspråkigheten hos denna informantkategori framstod som den mest dynamiska (se avsnitt 4.2). Utöver den egna flerspråkigheten lever informanterna också i ett officiellt flerspråkigt land och Europaskolorna är en flerspråkig utbildningsform, vilket torde öka möjligheterna till språkvalssituationer.

De tre föregående studierna (Rydenvald 2014a, 2015, 2016) behandlar informanternas flerspråkighet och språkanvändning som informanterna beskriver dem utifrån sin upplevelse och hur de uppfattar den språkliga arena där deras liv utspelar sig, samt vilka samband och påverkansfaktorer som formar den. Syftet med den fjärde studien (Rydenvald inskickad) är att undersöka hur informanterna navigerar i sin språkanvändning och sitt språkbruk på denna flerspråkiga arena, och vilka diskurser som påverkar principerna för deras språkval.

Den fjärde studien skiljer sig från de tre tidigare studierna genom att den utgår från flera olika material som är både kvantitativa och kvalitativa. Till skillnad från de tidigare artiklarna antar slutligen den fjärde studien mer av ett bottom-up-perspektiv. Den fjärde studien bidrar till att belysa den första andra och tredje av avhandlingens övergripande frågeställningar genom fråga 1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, 3a, 3b.

## 5.2 Kontextualisering av artiklarna med avseende på material, analysmetod och teoretiskt ramverk

I det här avsnittet ger jag en översikt av materialet, analysmetoden och det teoretiska ramverket i de respektive artiklarna. En utförligare beskrivning finns i de föregående kapitlen, där de metodologiska aspekterna behandlas i kapitel 4 och de teoretiska aspekterna i kapitel 3.

### 5.2.1 Material

De fyra studier som beskrivs i artiklarna baserar sig delvis på olika material. Studierna i de tre första artiklarna (Rydenvald 2014a, 2015, 2016) utgår på olika sätt från enkätaterialet (se avsnitt 4.3.1). För att utforska graden av diversitet och svenskans roll i informanternas flerspråkighet och språkanvändning i den första studien (Rydenvald 2014a) analyseras huvudsakligen frågor om vem som pratar vilket språk med vem inom domänerna familj, skola och vänner, och frågor som rör föräldrarnas språkliga bakgrund. Totalt analyseras 23 variabler. Urvalet omfattar 126 informanter (se avsnitt 4.1 och 4.2), vilka deltar i undervisning i eller på svenska i utlandet på gymnasienivå inom ramen för nationella och internationella utbildningsprogram (se avsnitt 2.4).

Den andra artikeln fokuserar på elever i internationell utbildning, s.k. Third Culture Kids (TCK). Forskningen om TCK (se avsnitt 2.5.2) utgår till stor del från sociala aspekter i deras liv och livshistoria (se t.ex. Fail 2007). Därför är det särskilt relevant att i studien undersöka hur informanternas bakgrund relaterar till deras flerspråkighet och språkanvändning. I studien analyseras frågor om migrationsbakgrund och språklig bakgrund, t.ex. familjens migrationsmönster, föräldrarnas språkliga bakgrund, föräldrarnas utbildning, informanternas socio-ekonomiska bakgrund, familjens kontakter med och vistelser i Sverige. Vidare analyseras frågor om språkanvändning, språkpreferens och språkatityd, t.ex. vilka språk informanterna helst läser och skriver på, använder helst, mest frekvent samt identifierar sig med, och, slutligen, vilka språk

de använder med familj och vänner. Totalt analyseras 40 variabler i studien jämt fördelade över bakgrundsfrågor och frågor om språkanvändning och språkpreferens. Urvalet omfattar de 72 informanter från enkätmaterial som går i internationella utbildningsformer.

Den tredje artikeln undersöker den roll undervisningsspråket, oavsett vilket språk det utgörs av, har för informanternas flerspråkighet och språkanvändning. Undervisningsspråken utgörs av olika språk i de olika utbildningsformer som förekommer i materialet. Först utforskas därför möjliga samband mellan familjebakgrund och skolval. Därefter utforskas betydelsen av skolvalet för språkanvändningen. Förutom relevanta bakgrundsfrågor, analyseras företrädesvis frågor som behandlar språkanvändning, språkpreferenser och självskattning visavi rapporterade färdigheter och samtalsämnen, i relation till undervisningsspråket. Totalt analyseras 25 variabler varav 20 behandlar språkanvändning. Urvalet omfattar 136 informanter. Förutom de 126 informanterna i den första studien (Rydenvald 2014a) har 10 informanter från svenska nationella utbildningsformer tillkommit, i syfte att utöka gruppstorleken inför den statistiska analysen.

Studien i den fjärde artikeln (Rydenvald inskickad) utgår från ett annat material än de tre föregående studierna. Den fjärde studien avser att undersöka hur några Europaskoleelever navigerar språkligt i den internationella flerspråkiga miljö de är en del av. Studien avser också att undersöka relationen mellan informanternas rapporterade och faktiska språkanvändning. För att genomföra dessa undersökningar har ett material som består av de tre delarna enkät, egeninspelningar och intervjuer samlats in. Enkäten bidrar med en beskrivning av informanternas bakgrund och deras upplevda flerspråkighet. Navet i materialet utgörs av informanternas egeninspelningar. Intervjuerna utgår från egeninspelningarna och behandlar främst informanternas uppfattning om orsaker till de språkval de gör i sin vardag. Materialet omfattar totalt 56 informanter från en Europaskola, varav 49 också ingår i enkätmaterial som ligger till grund för de tidigare studierna. För en mer utförlig beskrivning av materialet i avhandlingens delstudier se avsnitten 4.1, 4.2 och 4.3.

## 5.2.2 Analysmetoder

Analysen i den första (Rydenvald 2014a) och andra (Rydenvald 2015) studien har inspirerats av metoden språklig profilering (Fraurud & Boyd 2006, 2011) (se avsnitt 4.4), men har till största delen utförts genom korstabuleringar av två till sju variabler. Sambandsanalysen i den tredje studien (Rydenvald 2016) har genomförts med de statistiska testen  $\chi^2$  och Anova. Som metod för analysen i den fjärde studien (Rydenvald inskickad) har nexusanalys (Scollon & Scollon 2004) använts.

### 5.2.3 Teoretiska ramverk

I den första artikeln (Rydenvald 2014a) introduceras också de teoretiska fundamenten i avhandlingens studier. Den teoretiska förankringen i den första studien består av en introduktion av den flerspråkiga ungdomsgrupp som kallas *Third Culture Kids (TCK)* (Hayden 2012; Pollock & Van Reken 2009), *domänteorin* (Fishman 1965, 1972a) och det sociokulturella och sociolingvistiska forskningsparadigmet *superdiversitet* (eng. *super-diversity*) (Blommaert 2012; Vertovec 2007).

Även i den andra artikeln (Rydenvald 2015) utgör domänteorin (Fishman 1965, 1972a) en del av den teoretiska ramen. Superdiversiteten som forskningsparadigm finns också kvar men sätts i ett större sammanhang inom flerspråkighetsforskningen. Som en del av ansatsen lyfts också *dynamisk flerspråkighet* (García 2009) fram. Slutligen utvecklas förståelsen av Third Culture Kids (TCK) (Hayden 2012; Pollock & Van Reken 2009) och relateras till termen *littvåspråkighet* (Paulston 1978; Skutnabb-Kangas 1981).

I den tredje studien utgörs det teoretiska ramverket av domänteori (Fishman 1965) och *komplexitetsteori* (Larsen-Freeman & Cameron 2008). De båda teorierna situeras också i det sociolingvistiska flerspråkighetsparadigm som präglas av förståelse av flerspråkigheten som en dynamisk process. Artikelns teoretiska anslag omfattar även en begreppsdiskussion av termerna *L1*, *L2* och *främmandespråk*.

I artikel 4 (Rydenvald inskickad) utgörs till stor del det teoretiska och metodologiska ramverket av *nexusanalys*. Domänteorin (Fishman 1965, 1972a) finns kvar från de tre tidigare artiklarna men problematiseras. Slutligen utvidgas begreppsdiskussionen om de språkliga termerna från den föregående artikeln och sätts i relation till en internationell kontext.

### 5.2.4 Sammanfattande översikt

Tabell 5:1 på följande sida sammanfattar avsnittets kontextualisering av artiklarna med avseende på material, analysmetod och teoretiskt ramverk.

TABELL 5:I. *Kontextualisering av artiklarna.*

Aspekter	Artikel 1	Artikel 2	Artikel 3	Artikel 4
<b>Fokus</b>	Vem pratar vilket språk med vem. Graden av diversiteten i språkanvändningen	Språkanvändningen hos TCK i relation till språklig bakgrund och migrationsbakgrund i familjen	Samband mellan familjebakgrund och skolform samt skolform och språkanvändning	Grunder för informanternas språkanvändning och språkval. Vilka diskurser påverkar språkvalsprinciperna
<b>Material och resultat</b>	Enkät Rapporterade resultat	Enkät Rapporterade resultat	Enkät Rapporterade resultat	Enkät Intervju Egeninspelningar
<b>Analysmetod och antal variabler</b>	Språklig profilering 23 variabler	Språklig profilering 40 variabler	Statistiska samband mellan 25 variabler	Nexusanalys
<b>Antal informanter</b>	126	72	136	56
<b>Utbildningsformer</b>	4, nationella och internationella utbildningsformer	2, internationella utbildningsformer	4, nationella och internationella utbildningsformer	1, europeisk internationell utbildningsform
<b>Språk i fokus i flerspråkigheten</b>	Svenska	Svenska och engelska	Undervisningsspråket	Svenska, engelska och ett nationellt majoritetsspråk
<b>Svarar på forskningsfrågor</b>	1a, 1b och 2a	1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c och 3a	1a, 1b, 1c, 2a, 2b och 2c	1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, 3a och 3 b
<b>Perspektiv</b>	Översikt av informantgruppen. Top-down-perspektiv	Undersökning av en delmängd informanter i internationella utbildningsformer. Top-down-perspektiv	Orsaker till informanternas språkanvändning och flerspråkighet. Top-down/bottom-up-perspektiv	Undersöka det som sker i praktiken. Bottom-up-perspektiv

## 5.3 Resultaten i artiklarna

Följande avsnitt redogör för syften, frågeställningar och viktigaste resultat i studierna som presenteras i de fyra artiklarna i den här avhandlingen.

### 5.3.1 Artikel 1: ”Det var svårt att välja eftersom jag har två språk”. Svenska bland flerspråkiga ungdomar i Europa

Syftet med studien i artikeln är att undersöka hur homogen eller heterogen informantgruppen är i sin språkanvändning samt att undersöka vilken roll svenskan intar i deras flerspråkighet. Artikeln beskriver informanternas språkanvändning på gruppnivå samt individnivå. Språkanvändningen i artikeln avser främst att kartlägga vem som pratar vilket/vilka språk med vem.

**Resultaten:** Ett viktigt resultat i studien är att informanterna inte väljer endast ett språk som svar på enkätfrågorna om språkanvändning, språkpreferenser och språkattityder, trots att det efterfrågas. Detta indikerar att informanterna har en flerspråkig baslinje där språkanvändningen med svårighet låter sig kategoriseras efter olika språk. Studien förmedlar bilden av att ”informantgruppens flerspråkighet och språkanvändning i huvudsak är komplex och mångfaceterad samt präglad av en dynamisk samverkan av olika variabler. För den skull råder inte ett oförutsägbart kaos, utan det finns övergripande spår av homogenitet i informantgruppens flerspråkighet och språkanvändning” (Rydenvald 2014a:425, se också Rydenvald 2016:111). Homogeniteten avser de övergripande språkanvändningsmönstren över och i olika domäner. Resultaten visar att i familjedomänen används föräldrarnas L1 i stor utsträckning, i skoldomänen dominerar undervisningsspråket och i umgänget med vänner använder informanterna genomgående flera språk. I resultaten finns en svag indikation på att informanterna växlar språk efter den de kommunicerar med, snarare än efter ämne eller kommunikationsmedium.

Även om informanternas språkanvändning generellt sett förefaller enhetlig i de olika domänerna, visar resultaten från den språkliga profileringen av olika variabler relevanta för språkanvändningen i hemdomänen att i majoriteten av familjerna pratar olika familjemedlemmar olika språk. Det är bara i en fjärdedel av familjerna som alla familjemedlemmar pratar ett och samma språk med varandra. Med några få undantag utgörs detta språk av svenska i familjer där båda föräldrarna har svenska som L1.

Likaså i skoldomänen framträder en heterogenitet genom den språkliga profileringen. Resultaten visar att bara för en knapp majoritet av informanterna sammanfaller undervisningsspråket med det språk de rapporterar som sitt starkaste och det språk de rapporterar som starkast för vissa fundamentala

akademiska färdigheter. Vidare åskådliggör resultaten en heterogenitet i informanternas attityder till sina språk, då språken rapporterade för det mest använda, vare sig sammanfaller med det helst använda, eller det starkaste, eller det språk de identifierar sig med. Sammanfattningsvis uppvisar informanterna som grupp en homogenitet i sina språkanvändningsmönster, men inom denna homogenitet ryms en diversitet i form av individuell variation vad gäller deras inställning till och uppfattning om flerspråkigheten och språkanvändningen.

Resultaten visar också att svenskan intar en levande roll i informanternas flerspråkighet. Informanterna möter svenskan i samtliga domäner, informella och intima liksom formella och officiella. Inte helt förvånande visar resultaten på tendensen att svenskan används i högre grad bland de informanter som kommer från familjer där båda föräldrarna har svenska som L1, än de informanter som kommer från familjer där föräldrarna har olika L1.

### 5.3.2 Artikel 2: Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in European Schools and international schools in Europe

Syftet med studien i artikeln är att undersöka hur några flerspråkiga ungdomar med svensk bakgrund som går i internationella skolor och Europaskolor upplever sin flerspråkighet och språkanvändning. Artikeln syftar också till att bidra med en lingvistisk dimension till forskningen om Third Culture Kids (TCK) och elittvåspråkiga. Studien ställer följande frågor:

- I vilken utsträckning påverkas informanternas rapporterade språkanvändning och språkatityder av domänerna skola, familj och umgänge med vänner?
- Vilka förhållanden finns mellan informanternas rapporterade språkanvändning och språkatityder och de olika utbildningsformerna?
- Kan informanternas flerspråkighet sägas vara lika mångfasetterad som forskningen visar att TCK-gruppens sociala, kulturella och nationella tillhörigheter är?
- Som elittvåspråkiga, kan informanternas flerspråkighet sägas vara lika oproblematiserad som forskningen gör gällande?

**Resultaten** visar att informanternas rapporterade språkanvändning och språkatityder påverkas av de olika domänerna skola, familj och umgänge med vänner. Deras språkanvändningsmönster skiljer sig inom domänerna, även om



domänerna överlappar och gränserna dem emellan inte är skarpskurna. Liksom resultaten från den första studien (Rydenvald 2014a) visar, dominerar övergripande föräldrarnas L1 hemdomänen, undervisningsspråket skoldomänen och en flerspråkighetspraktik umgänget med vänner och slutligen tenderar undervisningsspråket att få en dominerande roll i informanternas liv i stort.

De här resultaten antyder skillnader i språkanvändning hos informanterna i de två internationella utbildningsformerna. Över lag tenderar engelskan att få en stark ställning i språkanvändningsmönstren hos informanterna i de internationella skolorna medan informanterna i Europaskolorna rapporterar en språkanvändning som präglas av en användning av flera språk. Resultaten visar också att svenskan har en starkare ställning, i samtliga tre domäner, hos informanterna från Europaskolorna, vilket kan ses i ljuset av de resultat som visar att det finns skillnader i migration och föräldrarnas L1 mellan informanterna i de olika utbildningsformerna. Informanterna i Europaskolorna kommer till större del från familjer där föräldrarna har olika L1 än informantgruppen i de internationella skolorna där majoriteten av informanterna kommer från familjer där föräldrarna har samma L1. Majoriteten av informanterna i Europaskolorna har emigrerat före 10 års ålder, medan majoriteten av informanterna i de internationella skolorna har emigrerat efter 10 års ålder.

Resultaten visar fortsättningsvis att informanterna delar flera definitionskriterier med andra TCK, dvs. elever i internationella utbildningsformer. Tidigare forskning om TCK visar att de ofta upplever sina sociala, kulturella och nationella tillhörigheter som komplexa. Studien kompletterar denna tidigare forskning genom att indikera att även de språkliga tillhörigheterna är komplexa genom den diversitet som resultaten visar för de rapporterade språkattityderna. Majoriteten av informanterna rapporterar inte samma språk för de tre variablerna mest använda språk, helst använda språk och det språk de främst identifierar sig med.

TCK förknippas ofta med elittvåspråkighet, som utgör en form av flerspråkighet som ofta betraktas som en oproblematiserad tillgång (Baker & Prys Jones 1998). Om komplikationer uppstår förmodas individen kunna återvända till ursprungslandet och fortsätta sin skolgång där (t.ex. Skutnab-Kangas 1981). Då resultaten antyder att undervisningsspråket blir ett viktigt språk i informanternas flerspråkighet, och inte minst för akademiska färdigheter, motsäger de till viss del detta antagande. För framför allt informanterna på de internationella skolorna som har engelska som sitt huvudsakliga undervisningsspråk kan det ifrågasättas om de med lätthet kan återvända till Sverige och fortsätta sin skolgång där i en nationell skolform.

### 5.3.3 Artikel 3: Familjens och skolans roll i utlandsboende svensktalande ungdomars flerspråkighet

Syftet med studien i artikeln är att undersöka hur den rapporterade flerspråkigheten i gruppen svensktalande utlandsboende gymnasieungdomar påverkas av den språkliga familje- och skolbakgrunden. Studiens syfte konkretiseras genom frågorna:

- Finns det ett samband mellan den skolform informanterna har valt och deras familjebakgrund?
- I vad mån påverkar skolformen informanternas rapporterade språkanvändning och flerspråkighet?
- Vilken roll får undervisningsspråket i informanternas rapporterade flerspråkighet?

**Resultaten** visar att det finns ett signifikant samband mellan skolformen och föräldrarnas språkliga bakgrund liksom familjens migrationsmönster. Föräldrarnas yrkesliv utgör också en påverkansfaktor i det att Europaskolorna och de svenska utlandsskolorna har ett behörighetskrav som är kopplat till föräldrarnas arbete. Resultaten visar också att de tre bakgrundsfaktorerna interagerar i sin påverkan. Skolvalet sker således vare sig slumpmässigt eller utifrån ett oberoende val, utan grundar sig på en samvariation av orsaker i familjens bakgrundshistoria.

Resultaten visar också att skolformen i stor utsträckning påverkar informanternas rapporterade språkanvändning och flerspråkighet genom den framträdande roll som undervisningsspråket intar i den syn på sin flerspråkighet som informanterna ger uttryck för. Informanterna rapporterar att undervisningsspråket används frekvent, och att de upplever det som starkt i flera domäner och i flera färdigheter.

Att undervisningsspråket ges en framskjuten roll tydliggörs genom att de olika skolformerna i studien har olika undervisningsspråk. Resultaten antyder också att undervisningsspråkets framskjutna roll är oberoende av om det är, enligt gängse definition, ett L1, L2 eller främmandespråk för informanterna. I den internationella miljö majoriteten av informanterna är en del av får engelskan ses som ett L2, trots att det enligt gängse synsätt är ett främmandespråk i kontexten.

### 5.3.4 Artikel 4: Who speaks what language to whom and when – rethought in the context of European Schools

Syftet med artikeln är att undersöka hur några flerspråkiga gymnasieelever med svenskspråkig bakgrund som går i Europaskolan utomlands navigerar i sin språkanvändning och språkval på den flerspråkiga arena som utgör deras livssituation. Flerspråkigheten framstår som en ofrånkomlig del av informanternas liv då de själva är flerspråkiga och går i ett flerspråkigt utbildningsprogram med svenska och engelska som undervisningsspråk i ett officiellt flerspråkigt land där franska utgör ett av de nationella majoritetsspråken.

- Hur beskriver informanterna sin flerspråkighet i enkäten och intervjuerna?
- Vilka språkanvändningsmönster förhåller sig informanterna till i vardagen?
- Vad påverkas informanterna av i de många språkvalssituationer de konstant ställs inför?
- Vilka relationer finns mellan resultaten av den rapporterade språkanvändningen och inspelningarna av den faktiska språkanvändningen?

**Resultaten** visar att språk tillsammans med migration har en fundamental roll i informanternas bakgrundshistoria. Detta styrks av de resultat från intervjuerna där informanterna positionerar sig, eller berättar episoder i sitt liv då de blivit positionerade, i förhållande till sin flerspråkighet och migrationsbakgrund. Positioneringen relaterar ofta till deras svenska bakgrund och hur de upplever att deras flerspråkiga och mångkulturella erfarenheter på olika sätt skiljer ut dem (gör dem annorlunda) i förhållande till vänner och bekanta som har växt upp enkom i Sverige.

Vidare visar resultaten att de språkanvändningsmönster som informanterna förhåller sig till i sin vardag problematiserar domänbegreppet. I hemmet, till exempel, blandas föräldrarnas L1 konstant upp med andra språk som i ljuset av domänteorin skulle ha kategoriserats som tillhörande eller dominerande i andra domäner. Resultaten visar också att det är mycket svårt att separera vänskapsdomänen med skoldomänen. Således antyder resultaten begreppet domän på en makronivå kan fungera som ett kategoriserande instrument, men resultaten visar tydligt att domänerna överlappar, blandas och vävs in i varandra.

I egeninspelningarna använder informanterna dels betydligt mindre svenska i hemmet, dels betydligt mer engelska med vänner än vad de rapporterar i enkäten att de gör. Utifrån inspelningarna skulle svenska kunna ses som ett defaultlanguage i hemmet men som oupphörligen måste ge vika för något annat språk som kommer in i hemmet, företrädesvis genom någon annan person än

familjemedlemmarna kommer på besöker eller vistas där. De rapporterade resultaten visar på en flerspråkighetspraktik med vänner. Förvisso använder informanterna olika språk med sina vänner, men mönstret som framträder är att de använder engelska i grupp och svenska bara när de är tillsammans med en eller två svensktalande vänner. Det lokala majoritetsspråket franska används mycket lite i inspelningarna, men informanterna menar i intervjuerna att de använder det med vänner utanför skolkretsen.

Två huvudsakliga principer ligger till grund för informanternas språkval: *inkludering* och, vad jag metaforiskt definierar som, principen för *minsta möjliga gemensamma nämnare*. Underliggande för språkvalet är att det ska syfta till att så många som möjligt som befinner sig i konversationen ska kunna inkluderas i den. Informanterna väljer språk efter principen om minsta möjliga gemensamma nämnare, och tar utifrån sin egen och samtalsparten/-partnerna flerspråkiga repertoar hänsyn till, å ena sidan, vilket språk de känner sig bekvämast i och, å andra sidan, det språk de förmodar samtalspartnern/-partnerna känner sig bekvämast i.

Dessa två språkvalsprinciper leder till att engelskan oftast används som gemensamt språk. Engelskan är det dominerande L2 på skolan och kan därför antas fungera som ett säkert och tryggt språk att mötas i. Att engelska har status som dominerande L2 i den Europaskola informanterna går i kan också bidra till diskrepansen mellan resultaten från den rapporterade respektive faktiska språkanvändningen. De går på ett flerspråkigt utbildningsprogram i en skola där flerspråkighet värderas högt. Studenternas L1 ges status genom att samtliga studenters L1 erkänns och att de har undervisning i och på det, och engelskan ges status som L2, snarare än det förhärskande världsspråket i vilket användarna ska sträva mot en infödd talare-norm. Vidare arbetar informanternas föräldrar inom EU som förespråkar flerspråkighet, och familjerna bor i ett officiellt flerspråkigt land. Sammantaget verkar det rimligt att flerspråkigheten blir den eftersträfvansvärda normen för informanterna.

## 5.4 Syntes av resultaten

Avsnittet beskriver de viktigaste resultaten i avhandlingen som helhet. Resultaten kommer jag sedan att diskutera i det påföljande kapitel 6.

**Informanternas flerspråkiga beteende kan beskrivas som dynamiskt.** Från enkätresultaten framgår det att informanterna använder sina olika språk tillsammans med olika människor, för skilda orsaker och för skilda syften tillsammans med olika människor. Emellertid visar de rapporterade resultaten också att de inte strikt har avsatt ett enda språk för de olika situationerna,

syftena, orsakerna och människorna utan de är beredda att använda olika språk. Bilden som framträder är att de förefaller ha en flerspråkig baslinje utifrån vilken de hanterar sin vardag och sina liv. De rör sig mellan och i sina språk och har en ständig beredskap att använda dem oavsett kontexten. Tydligast framträder detta i att majoriteten av informanterna har svårt att svara med ett enda språk på frågorna om språkanvändning och språkpreferens, trots att detta efterfrågas. Resultaten från intervjuerna visar också att informanternas flerspråkighet är dynamisk över tid i det att premisserna för den kan förändras; t.ex. kan ändrade familjeförhållanden eller att en fritidsaktivitet byts ut betyda att ett språk tillkommer eller faller bort. Således är flerspråkigheten dynamisk både i fråga om användningen tillsammans med andra människor här och nu samt över tid.

**Informanternas språkanvändning präglas av en komplexitet.** Den komplexitet som präglar informanternas språkanvändning hänger samman med den dynamiska flerspråkigheten. Informanternas språkanvändning påverkas av en samverkan mellan olika variabler, som t.ex. bakgrund och skolmiljö. Ändras en variabel påverkas deras språkanvändning. Samvariationen framträder till exempel i de resultat från enkätmaterialet som visar att det finns ”ett signifikant samband mellan skolformen och föräldrarnas språkliga bakgrund liksom familjens migrationsmönster” (Rydenvald 2016:108). Till detta samband läggs också föräldrarnas yrkesliv som en påverkansfaktor genom att några av skolformerna har behörighetskrav för sina elever (se avsnitt 2.4.1). På dessa resultat följer att skolvalet vare sig är slumpmässigt eller baserar sig på ett oberoende val.

**Informanternas rapporterade språkanvändning och språkattityder påverkas av olika domäner.** I avhandlingen har jag undersökt domänerna skola, familj och umgänge med vänner. Övergripande dominerar föräldrarnas L1 hemdomänen, undervisningsspråket skoldomänen och en flerspråkighetspraktik umgänget med vänner, och slutligen tenderar undervisningsspråket att få en dominerande roll i informanternas liv i stort. Som jag diskuterade tidigare visar enkätresultaten dock att informanterna inte strikt skiljer på att använda sina språk i olika sociala sammanhang. Det finns en skillnad i språkanvändningsmönstren mellan domänerna, liksom det finns en diversitet i språkanvändningen inom domänerna; t.ex. rapporterar bara en femtedel av informanterna att alla medlemmar i familjen pratar samma språk med varandra. Språkanvändningsmönstren uppvisar homogena drag på en övergripande global nivå, men heterogenitet på en inre lokal nivå. Resultaten från inspelningarna visar också att gränserna mellan domänerna inte är skarpskurna utan de överlappar varandra, t.ex. skoldomänen och vänskapsdomänen.

**Resultaten problematiserar också domänbegreppet.** På en makronivå kan begreppet domän fungera som ett kategoriserande instrument, men resultaten visar tydligt att domänerna överlappar, blandas och vävs in i varandra. För att förstå och beskriva komplexiteten och dynamiken i flerspråkigheten och språk-användningen hos de i avhandlingen deltagande ungdomarna framstår domänteorin som otillräcklig.

**Svenskan intar en levande roll i informanternas liv.** Den stora majoriteten (96 %) av informanterna anger att de använder svenskan med en eller flera familjemedlemmar, och 32 rapporterar att samtliga familjemedlemmar använder svenska i kommunikationen med varandra. Den närmaste familjen utgör också en länk till en utvidgad språk användning genom släktingar och till vistelser i Sverige under, företrädesvis, somrarna (Rydenvald 2015). Genom att informanterna deltar i någon form av undervisning i svenska träffar de också andra vuxna och jämnåriga som pratar svenska. I undervisningen får de också antas möta ett annat språkbruk än hemma, samt även läsa och skriva på svenska.

Både de rapporterade resultaten från enkätaterialet och de faktiska resultaten från inspelningarna visar att **engelskan har en stark ställning i informanternas flerspråkighet.** Däremot visar resultaten från enkätaterialet samt intervjuerna att informanterna i de internationella skolformerna inte använder det lokala majoritetsspråket i någon större utsträckning. I den internationella miljö majoriteten av informanterna är en del av får engelskan ses som ett L2, trots att det enligt gängse synsätt är ett främmandespråk i kontexten. Resultaten visar också att de språkliga tillhörigheterna hos TCK, dvs. elever i internationella skolformer, är lika komplexa som deras sociala, kulturella och nationella tillhörigheter.

**Undervisningsspråket intar en framträdande roll i den syn på sin flerspråkighet som informanterna ger uttryck för.** Informanterna rapporterar att undervisningsspråket används frekvent, och att de upplever det som starkt i flera domäner och i flera färdigheter. Undervisningsspråkets framskjutna roll är oberoende av om det är, enligt gängse definition, ett L1, L2 eller främmandespråk för informanterna.

**De rapporterade resultaten från enkätaterialet och de faktiska resultaten från inspelningarna bekräftar i stor utsträckning varandra, men uppvisar också en intressant diskrepans.** Vad gäller informanterna från Europaskolorna tenderar de att använda mindre svenska hemma på inspelningarna än vad de har uppgett i enkäten, och på inspelningarna använder de

engelska i högre grad med vännerna, vilket gör att språkanvändningen med vänner förefaller något mindre flerspråkig än vad de rapporterade resultaten ger vid handen.

**Resultaten visar på att två huvudsakliga principer ligger till grund för informanternas språkval:** inkludering och, vad jag metaforiskt definierar som, principen för minsta möjliga gemensamma nämnare. Resultaten från intervjuerna visar att den underliggande diskurs som dessa två principer vilar på är att språkvalet är att det ska syfta till att så många som möjligt som befinner sig i konversationen ska kunna inkluderas i den. Informanterna väljer språk efter principen om minsta möjliga gemensamma nämnare, och tar utifrån sin egen och samtalspartnern/-partnerna flerspråkiga repertoar hänsyn till, å ena sidan, vilket språk de känner sig bekväma i och, å andra sidan, det språk de förmodar samtalspartnern/-partnerna känner sig bekväma i. Principerna för språkvalet framstår som pragmatiska snarare än ideologiska.





## 6. Diskussion

I följande kapitel kommer jag att diskutera den syntes av avhandlingens viktigaste resultat som avslutade föregående kapitel (avsnitt 5.3), i förhållande till de övergripande frågeställningarna för avhandlingen (se avsnitt 1.2). I kapitlet förekommer utdrag från intervjuerna i den fjärde delstudien som förtydligande illustrationer av de resultat som diskuteras. Några av dessa utdrag förekommer också i avhandlingens inledande kapitel.

### 6.1 Hur beskriver ungdomarnas sin flerspråkighet och språkanvändning?

Som framgår av resultatredovisningen i det föregående kapitlet (kapitel 5) stämmer informanternas språkliga beteende överens med det dynamiska perspektivet på flerspråkighet. Vidare kan deras språkanvändning beskrivas som komplex. Dynamisk flerspråkighet karaktäriseras av att språken hos en individ inte utvecklas parallellt och linjärt. Istället anpassar språken sig efter individens behov i den livssituation hon befinner sig (jfr t.ex. Grosjean 2001) och utvecklas genom ett interagerande mellan de språkliga och kulturella kontexter individen är en del av (García & Wei 2014). Den dynamiska flerspråkigheten utmärks av att "[t]he language practices of bilinguals are interrelated and expand in different directions to include the different communicative contexts in which they exist" (García 2009:8). Resultaten visar att majoriteten av informanterna i enkätsvaren (se även kapitel 4) har svårt att kombinera ett enda språk med t.ex. en person, ett ämne och medium som exempelvis internet, utan de anger flera språk. De förefaller ha en beredskap att använda sina olika

språk i interaktion med andra i de kommunikativa situationer de befinner sig i. Detta språkliga beteende kan sägas passa väl in på förståelsen av flerspråkighet som dynamisk. Utdraget nedan från intervjun med Maud i den fjärde delstudien (Rydenvald inskickad) är ett tydligt exempel på denna språkliga beredskap.

**Maud:** om det är någon som pratar svenska så vill jag prata svenska med personen om det är någon som föredrar att prata engelska pratar jag engelska om är det någon som föredrar att prata franska kan jag prata franska med den personen

**Marie:** nu säger du att vad den personen föredrar

**Maud:** ja av de som jag e

**Marie:** kan

**Maud:** e bekväm med asså jag kan prata

**Marie:** så de e baserat lite på att du dels e bekväm i språken å sen kan du styra in på vad du tycker tror att den är mest bekväm i

**Maud:** ja (excerpt 1)

I utdraget ger Maud inte uttryck för att vara bunden till några givna språk i en samtalssituation utan förefaller att i ett uppkommet samtal agera språkligt utifrån vad hon vill och kan i samspel med en samtalspartner. Ett annat exempel som illustrerar informanternas dynamiska flerspråkighet står Louise för i beskrivningen av sin flerspråkighet i utdraget nedan. Hemma pratar Louise i huvudsak svenska med sin mamma och franska med sin pappa, och engelska är ett av de språk hon använder i skolan.

**Marie:** i enkäten skrev du så här: eftersom jag är född med två språk älskar jag att blanda mina språk och gör det utan att tänka det är svårt att bara använda ett språk hela tiden när i min hjärna allt blandas

**Louise:** ja men asså när jag tänker på det liksom eftersom när jag ska prata med någon typ igår när jag skulle prata med mamma

**Marie:** mmm

**Louise:** å jag skulle förklara något jag tänkte och jag bara jag kan inte de här är inget språk i min hjärna de e liksom de e tankar de e känslor de e ju inga ORD liksom

**Marie:** nej nej

**Louise:** de e bara plupp så när jag ska försöka förklara det jag vill jag göra det så precist som möjligt liksom å därför finns det liksom vissa ord som är bättre på vissa språk

**Marie:** just de

**Louise:** å då kommer dom blandas å om jag fick skulle jag hela tiden  
inte använda ett språk utan

**Marie:** blanda

**Louise:** blanda

(excerpt 2)

Som diskuterats ovan förefaller informanterna ha en beredskap att använda sina olika språk utefter de sociala och kommunikativa situationer de befinner sig i. I det dynamiska perspektivet förstås individens sammantagna språkliga repertoar som samlad i en enda språklig underström, till skillnad från den uppdelning (se t.ex. Lambert 1977, McLaughlin 1984) som finns inom det dualistiska perspektivet (se även avsnitten 3.1.1 och 3.1.2). I utdraget ovan får Louise illustrera denna tankegång då hon säger att det finns vissa ord som är bättre på vissa språk och om hon fick skulle hon blanda språk hela tiden. Louise ger uttryck för att hennes olika språk inte är slutna åtskilda system utan de interagerar inom samma system. Denna interaktion mellan språken återfinns också i det begrepp som närmast har kommit att bli själva innebilden för det dynamiska perspektivet på flerspråkighet, nämligen *translanguaging* (se t.ex. García & Wei 2014). Termen *translanguaging* inrymmer flera dimensioner (Nätverket för *translanguaging* 2016) men ur ett perspektiv kan det beskrivas som den inre, mentala kognitiva process där individens samlade språkliga och icke-språkliga tillgångar och erfarenheter används för att skapa en förståelse av världen (Wei 2011). Som Louise säger i utdraget upplever hon inte att de olika språken manifesteras i ord, utan snarare tankar och känslor.

Som jag tidigare har argumenterat (se avsnitt 3.1.3) behöver å andra sidan inte en dynamisk flerspråkighet a priori inbegripa den explicita användningen av *translanguaging*, utan kan ses som dynamisk i det att individens språkbruk är förbundet med en komplex samverkan av olika påverkansfaktorer. I den här avhandlingen undersöks informanternas flerspråkighet utifrån hur olika språk samverkar och tar sig i uttryck, vilket gör att informanterna i de olika studierna beskriver sin flerspråkighet och språkanvändning i termer av olika språk. Därför har jag valt att inte använda termen *translanguaging* utan att istället använda termen *pool of resources* (Fought 2006:21). Informanternas dynamiska flerspråkighet kan beskrivas som en *pool of resources* (Fought 2006:21) varur de hämtar de språkliga medel de behöver i en given situation (Rydenvald inskickad). Utdraget från intervjun med Louise illustrerar också detta genom att hon ger uttryck för en önskan att hämta upp de för situationen bästa medlen ur sin sammantagna språkliga repertoar.

García och Wei (2014:14) menar också att "dynamic bilingualism suggests that the language practices of bilinguals are complex and interrelated", vilket gör att det kanske inte framstår som förvånande att den beskrivning ungdomarna ger av sin språkanvändning präglas av en komplexitet, i det att deras

språkanvändning påverkas av flera faktorer, som t.ex. socialt sammanhang, samtalspartner och ämne. Utdraget nedan från intervjun med Eric får fungera som ett illustrerande exempel på ungdomarnas komplexa språkanvändning.

**Eric:** ja jag vaknar å sen svarar jag på lite sms och sånt på engelska kanske går ner och pratar svenska med mina föräldrar samtidigt som jag pratar med folk på mobilen på engelska och sen så åker jag till skolan det händer att jag pratar gör ett försök till franska på bussen

**Marie:** mmm

[Spridda skratt]

**Eric:** om jag träffar någon kommer till skolan pratar mest engelska och svenska mest engelska skulle jag tro sen kommer hem åker och tränar pratar engelska och franska kommer hem och pratar svenska och så under hela dagen pratar jag med folk på mobilen på engelska (excerpt 3)

I likhet med majoriteten av informanterna förhåller sig Eric till tre språk i sin vardag. Den bild som Eric ger av sin språkanvändning i vardagen kan metaforiskt beskrivas som en språklig jonglering. Han använder flera språk, och i flera modaliteter, samtidigt, t.ex. svenska 'face-to-face' med sina föräldrar och engelska i mobilen med sina vänner. Det är inte heller helt på förhand givet vilka språk han kommer att möta under sin dag, t.ex. kommer han kanske att prata franska på bussen.

Informanternas språkanvändning kan beskrivas som ett komplext system av samverkande faktorer (jfr Larsen-Freeman & Cameron 2008). Komplexitetsteorin (Larsen-Freeman & Cameron 2008) lägger, likt det dynamiska perspektivet på flerspråkighet, stor vikt vid sambanden, relationerna, interaktionen och förändringen mellan systemets variabler (Dörnyei 2009; Larsen-Freeman 2011; Larsen-Freeman & Cameron 2008a; Semetsky 2008). Hos flerspråkiga individer består ett komplext system av flera språk vilket komplicerar bilden ytterligare (jfr Cook 2016). Skillnaden mellan en- och flerspråkiga system utgörs enligt Herdina och Jessner (2002) av vad de kallar *the multilingual factor* (M-factor), och där M-faktorn utgör den funktion som modererar interaktionen mellan språken (Herdina & Jessner 2002:130). Att informanterna inte begränsar sig till att avsätta ett språk till en viss social situation, och har en beredskap att använda sina olika språk i en uppkommen situation, kan ur ett teoretiskt perspektiv (se avsnitt 3.2.1) förklaras utifrån M-faktorn som en koordinator av språkanvändning i komplexa system bestående av flera språk. Utdraget ovan där Eric beskriver sin språkliga dag kan ses som en illustration av detta.

### 6.1.1 Informanternas språkanvändning i vardagen

Även om informanternas språkanvändning framstår som komplex betyder det emellertid inte att den är kaosartad. I likhet med andra komplexa system (Larsen-Freeman 2011) kännetecknas informanternas språkanvändning av en organiserad komplexitet; fullt kaos råder inte, utan det finns mönster. Det mest framträdande mönstret i informanternas flerspråkighet består av språkanvändningen i olika domäner. För en mer genomgripande diskussion av domänerna se avsnitt 3.3. De övergripande mönster som framträder ur de rapporterade resultaten visar att föräldrarnas L1 dominerar hemdomänen, att en flerspråkighetspraktik dominerar umgänget med vänner och att undervisningsspråket dominerar skoldomänen och även tenderar att bli ett dominerande språk i informanternas språkanvändning över lag. Utdraget från intervjun med Daniel illustrerar detta övergripande mönster.

**Daniel:** jag vaknar och snackar svenska med min familj kommer hit  
[till skolan] och snackar mest engelska och svenska sen  
sticker jag hem snackar svenska och sen så träffar jag mina  
kompisar och snackar franska (excerpt 4)

Resultaten visar således att informanterna i sin vardag med stor sannolikhet kan förvänta sig att möta vissa språk i vissa sociala kontexter, t.ex. en förälders L1 i hemmet och undervisningsspråket i skolan, men genom sin dynamiska flerspråkighet har de samtidigt en beredskap inför att möta andra språk i samma sociala kontext.

I avhandlingens delstudier undersöks informanternas språkanvändning främst i de tre domänerna hem, skola och umgänge med vänner (se avsnitt 3.3 och 4.3.1 och 5.3). Dessa domäner spelar generellt sett en viktig roll i ungdomars liv och för deras språkanvändning (Bellander 2010; Boyd 1985; Otterup 2005; Rampton 1995), vilket också bekräftas av både Eric och Daniel i utdragen ovan där de beskriver sin språkliga dag. Vare sig Eric eller Daniel är ombedda att redogöra för sin språkliga dag utifrån domänerna utan de väljer spontant denna kategorisering. Å andra sidan är det inte förvånande att resultaten från enkätmaterialet speglar domänerna, eftersom domänteorin (Fishman 1972a) har använts som ett kategoriserande verktyg i den inledande kartläggningen av informanternas flerspråkighet och språkanvändning.

Dock är den sammantagna bilden av hur informanterna beskriver sin flerspråkiga språkanvändning i vardagen inte fullt så entydig i relation till domänerna som de övergripande mönstren ger sken av. Kortfattat är bilden betydligt mer komplex och mindre ordnad än ytan ger sken av. Enligt det övergripande mönstret dominerar föräldrarnas L1 i hemdomänen. Majoriteten av informan-

terna menar att deras föräldrar använder sina L1 i samtal med dem, men genom den språkliga profileringen visar resultaten att det är inte givet att informanterna använder samma språk som föräldrarna. Det är heller inte ovanligt att olika familjemedlemmar talar olika språk med varandra. Resultaten (Rydenvald 2014a, 2015) visar att det bara är i en knapp fjärdedel av familjerna som alla familjemedlemmar pratar samma språk med varandra. Det är inte heller enkom inom familjen som det råder en diversitet i språkanvändningen, utan språkanvändningen i domänen påverkas också av människor utifrån. Exempelvis tar informanternas vänner, liksom pojk- och flickvänner, med sig språk som annars inte är en del av språkanvändningsmönstren i familjen (se t.ex. Rydenvald in-skickad). Resultaten visar att denna diversitet också finns i informanternas attityder till sin flerspråkighet och språkanvändning. Majoriteten av informanterna anger inte samma språk för de språk de upplever att de använder mest, helst respektive identifierar sig med. Resultaten visar således att informanternas språkanvändning präglas av en större diversitet än vad det övergripande mönstret antyder. Utdraget ovan där Eric beskriver sin språkliga dag får illustrera detta resultat. Eric pratar svenska med sina föräldrar i hemdomänen samtidigt som han, också i hemdomänen, pratar engelska med sina vänner. Och på träningen pratar han både franska och engelska. Detta kan användas för att exemplifiera dels hur domänerna överlappar varandra, dels hur språken flätas in i varandra.

Den språkliga profileringen som analysmetod åskådliggör således den komplexa samverkan mellan olika variabler i informanternas flerspråkighet som domänteorin som tankeverktyg inte förmår synliggöra. Som jag har diskuterat ovan är just samverkan mellan olika faktorer som påverkas av den sociala omgivning viktig i komplexa system (Freeman-Larsen 2011). Inom perspektivet multi-competence, till exempel, utgör samverkan mellan sociala, språkliga och kognitiva variabler en av hörnstenarna i synen på flerspråkighet (Cook 2016). Vidare är samverkan mellan variabler också den bärande tanken inom forskningsparadigmet superdiversitet (Vertovec 2007:1024), där det globaliserade samtida samhället tolkas utifrån tanken om att den dynamiska samverkan mellan variablerna är det som skapar diversiteten och komplexiteten (Blommaert & Rampton 2011; Vertovec 2007), som i sin tur präglas av en oförutsägbarghet (Blommaert 2012). De deltagande ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning är, som framgår av resultaten, komplex och dynamisk. Å andra sidan visar resultaten (Rydenvald 2016), som jag diskuterar nedan, att samverkan mellan variablerna inte framträder som fullt så oförutsägbart i förhållande till informanternas språkanvändning som Blommaert (2012) gör allmänt gällande.

### 6.1.2 Samverkan mellan informanternas språkanvändning och den sociala omgivningen

Av de diskuterade resultaten ovan framgår att informanternas flerspråkighet och språkanvändning samverkar med den sociala omgivningen. Bland de ungdomar som deltar i studierna i föreliggande avhandling skiljer sig de sociala miljöer de vistas i språkligt. I materialet förekommer t.ex. fyra olika skolformer med olika uppsättning undervisningsspråk, sju olika länder med ett eller flera nationalspråk och olika språkliga föräldrakonstellationer med kombinationer av samma eller olika L1 där något av språken sammanfaller eller inte med samhällets majoritetsspråk och/eller informanternas undervisningsspråk. Trots denna diversitet uppvisar informantgruppen en homogenitet på makronivå i sina språkanvändningsmönster; de är flerspråkiga och deras språkliga beteende är förhållandevis lika oavsett vilka språk som ingår i deras flerspråkighet; t.ex. visar resultaten (Rydenvald 2014a, 2015) på liknande användningsmönster i familjen. På en mikronivå uppvisar däremot informantgruppen en heterogenitet som består i/av ett komplext antal samverkande variabler vilka gör att deras flerspråkighet utvecklas åt olika håll. De använder t.ex. olika språk och informanternas flerspråkighet består av olika konstellationer av språk. Informanternas språkanvändning påverkas således av en samvariation av olika faktorer, t.ex. föräldrarnas språkliga bakgrund, familjens migrationsbakgrund, föräldrarnas arbetsliv och skolverket. Samvariationen implicerar också att informanternas språkanvändning inte utgår från ett slumpmässigt kaos, utan att det finns en viss förutsägbarhet.

### 6.1.3 Skolformens inverkan på informanternas språkanvändning

Att inte heller skolverket är oförutsägbart eller slumpmässigt visar de signifikanta sambanden mellan skolformen och föräldrarnas språkliga bakgrund liksom familjens migrationsmönster (Rydenvald 2016). Skolverket spelar en viktig roll då resultaten visar att undervisningsspråket får en framträdande plats i deras flerspråkighet och språkanvändning (Rydenvald 2014a, 2015, 2016). För majoriteten av informanterna sammanfaller undervisningsspråket med det språk de anser att de använder mest liksom det språk de skattar som sitt starkaste i relation till olika färdigheter, t.ex. språk de skriver bäst på och lättast uttrycker en åsikt på, och till olika ämnen, t.ex. språk de helst pratar om relationer och skolämnen på (Rydenvald 2015, 2016).

Undervisningsspråket får alltså en stor inverkan på informanternas flerspråkighet, t.ex. blir engelskan stark för informanterna i de internationella sko-

lorna och det lokala majoritetsspråket starkt för informanterna i de lokala nationella skolorna. Förutom att undervisningsspråket blir starkt visar också resultaten att informanterna inom de olika utbildningsformerna har en liknande bakgrund både till föräldrarnas språkliga bakgrund och familjens migrationsmönster. Exempelvis har majoriteten av informanterna i de internationella skolorna det gemensamt att deras föräldrar har svenska som L1, liksom att de själva immigrerat till bostadslandet efter 10 års ålder. Resultaten visar också att de använder det lokala majoritetsspråket i mycket liten utsträckning. Majoriteten av informanterna i de lokala nationella skolorna däremot har dels en förälder som har det lokala majoritetsspråket som L1, dels är de födda i bostadslandet. Dessa resultat tyder på att med skolvalet följer en förankring i olika sociala kontexter. Informanterna i de lokala nationella skolorna kan sägas orientera sig mot det lokala majoritetssamhället medan informanterna i de internationella skolorna däremot förefaller ha en relativt svag förankring i majoritetssamhället men däremot orienterar sig mot det internationella samhället (Rydenvald 2016).

Skolan för dock således inte bara med sig ett undervisningsspråk utan även en kontakt och ett nätverk med jämnåriga som påverkar flerspråkigheten. I den påverkan den sociala omgivningen har på flerspråkigheten som komplext system finns en förankring i dåtiden liksom en rörelse framåt (jämför Semetsky 2008). Skolvalet påverkas av informanternas bakgrund och skolvalet påverkar sedan deras flerspråkighet. Sammanfattningsvis existerar inte flerspråkigheten och språkanvändningen hos de ungdomar som deltar i avhandlingens delstudier i ett oanknutet vacuum. Både flerspråkigheten och språkanvändningen framstår som tätt förbundna med den sociala miljön och påverkas av en samvariation av föräldrarnas språkliga bakgrund, familjens migrationsmönster och skolvalet.

Av detta följer att ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning inte kan sägas vara slumpmässig och oförutsägbar, men för den skull är den inte opåverkbar. Implicit i det dynamiska perspektivet på flerspråkighet ligger att mönster och påverkansfaktorer inte är statiska, utan de är föränderliga (García & Wei 2014). Som framgår av utdraget ovan från intervjun med Maud, har också ungdomarna själva en möjlighet att påverka sin flerspråkighet. Mauds språkval i ett samtal styrs inte bara av den eller de hon pratar med, utan också av henne själv i förhållande till samtalspartnerna. Ett annat exempel på att informanterna genom sina språkval också påverkar sin flerspråkighet är de informanter som inte använder föräldrarnas L1 i samtal med föräldrarna (Rydenvald 2014a), utan som väljer att använda ett annat språk. Genom sina uppfattningar om t.ex. vilket språk de helst använder och vilket språk de identifierar sig med får informanterna också anses påverka sin flerspråkighet. En del av dynamisk flerspråkighet är dess föränderlighet och liksom andra komplexa system har



informanternas flerspråkighet både förankring i dåtiden och implicerar en framtid (se avsnitt 3.2). Oavsett graden av förutsägbarhet eller oförutsägbarhet kommer informanterna med största sannolikhet att som vuxna göra val i livet som innebär förändrade livsomständigheter och livsvillkor som kommer att påverka deras flerspråkighet, eller som Max uttrycker det i de intervjuer som ingår i avhandlingens fjärde studie (Rydenvald: inskickad):

**Eric:** jag tror de [flerspråkigheten] e beroende på va för kretsar  
man liksom hänger runt i (excerpt 5)

I nästa avsnitt diskuterar jag hur de olika språken kommer till uttryck i informanternas liv och hur språken relaterar till olika sociala sammanhang, eller för att låna Erics ord, de kretsar informanterna hänger runt i.

## 6.2 Hur kommer de enskilda språken till uttryck i informanternas vardag?

De språk som förekommer i den här avhandlingen är främst svenska, engelska och fyra stora europeiska nationella majoritetsspråk (se avsnitten 4.1 och 4.5). I avhandlingen ingår svenskan som minoritetsspråk i en global kontext (se avsnitt 2.3), och ett visst fokus ges därför till detta minoritetsspråks roll som ett av de språk som ingår i de deltagande ungdomarna flerspråkighet och ett språk som de förhåller sig till i sin vardag. Vid sidan av svenskan diskuterar jag också hur engelskan och det lokala majoritetsspråket kommer till uttryck i informanternas vardag.

### 6.2.1 Svenskans roll

Svenska är det språk samtliga ungdomar i avhandlingens delstudier har gemensamt. Ungdomarna bor permanent utomlands men har en svenskspråkig familjebakgrund, och de deltar i svensk undervisning i utlandet. De möter således svenskan både inom familjen och i en samhällskontext tillsammans med t.ex. familj, släkt, lärare och jämnåriga vänner och bekanta, och därför framstår det kanske inte som förvånande att svenskan spelar en levande roll i ungdomarnas liv (Rydenvald 2014a).

Denna levande roll tar sig olika uttryck. Exempelvis använder den överväldigande majoriteten (87 %) av informanterna svenska tillsammans med vänner (Rydenvald 2014a). En bidragande orsak till att svenskan används med vänner

får undervisningen antas vara. Som Nordstrom (2015a) fann i sin avhandling fungerade den kontakt med andra svensktalande som den kompletterande undervisningen i svenska bidrog till, som ett incitament att delta i själva undervisningen. Genom att ungdomarna deltar i någon form av undervisning i eller på svenska använder de också svenskan tillsammans med andra vuxna än föräldrarna i ett mer offentligt sammanhang som får antas ställa andra krav på språk-användningen än med dels jämnåriga och dels föräldrar. Som diskuterats i föregående avsnitt (6.1) visar resultaten att undervisningsspråket intar en central roll i informanternas flerspråkighet. För informanterna i svenska utlandsskolor och Europaskolor som har svenska som undervisningsspråk blir svenskan således ett framträdande språk i flerspråkigheten.

Vad gäller språkanvändning relaterad till familjen har majoriteten av informanterna minst en förälder som har svenska som L1 (Rydenvald 2016), och resultaten visar att den överväldigande majoriteten av föräldrarna till stor del använder sitt L1 i kommunikation med informanterna (Rydenvald 2014a). Av de föräldrar som har svenska som L1 använder enligt de rapporterade resultaten 94 % av mammorna och 93 % av papporna svenska med informanterna. Svenska förekommer som ett språk mellan syskonen, vilket också är fallet i de familjer där ingen av föräldrarna har svenska som L1. En dryg tredjedel av informanterna anger att de använder svenska som enda gemensamma språk med syskonen. Att svenskan spelar en viktig roll i familjen kan möjligen spåras i det faktum att majoriteten av informanterna menar att de vill prata svenska med sina egna eventuella framtida barn (Rydenvald 2014a). Å andra sidan kan detta resultat spegla ett bias från datainsamlingen som, förutom att språket i enkäten är svenska, så gott som uteslutande genomfördes på lektioner i svenska där den närvarande läraren och jag själv kunde ses som företrädare för svenska språket.

Övergripande finns det en tendens (Rydenvald 2015, 2016) att familjer där båda föräldrarna har svenska som L1 väljer en internationell skolform, dvs. internationella skolor och Europaskolor framför svenska utlandsskolor och lokala nationella skolor (Rydenvald 2016). Implicit i valet av en internationell utbildningsform följer ofta engelskan som undervisningsspråk, vilket jag diskuterar mer utförligt i nästa avsnitt (6.3) som behandlar engelskans roll i informanternas vardag. Resultatet tyder å andra sidan på att man i dessa familjer värnar aktivt om svenska språket. Av de 31 familjer där alla familjemedlemmar använder svenska som kommunikationsmedel med varandra, återfinns 28 bland informanter som går i internationella skolor och Europaskolor. Majoriteten av informanterna i de internationella utbildningsformerna uppger att de använder svenska tillsammans med sina släktingar som de har regelbunden kontakt med. Majoriteten kommer också från familjer som har ett sommarhus i Sverige, och de besöker Sverige minst två gånger per år och stannar i Sverige mer än tre veckor under sommaren.

Familjen utgör en viktig faktor för att ett minoritetsspråk språk används och därigenom underhålls (jfr Romain 1995; Fishman 1971; Grosjean 1982; György-Ullholm 2010; Kheirkhah 2016; Otterup 2005). Vad det gäller användningen av svenskan utgör inte bara kärnfamiljen i hemmiljön en påverkan, utan även den utvidgade familjen, t.ex. släktingar, liksom vistelser i de länder där föräldrarnas L1 talas, t.ex. under sommarlov (Rydenvald 2015). Den starka anknytning till Sverige och det aktiva underhållet av svenskan hos familjerna, som informanterna i de internationella utbildningsformerna kommer ifrån, kan spegla det resultat som visar att mer än hälften av dessa informanter anger svenskan som det språk de identifierar sig med. Å andra sidan visar intervjuerna i den fjärde delstudien att närvaron av migrationsbakgrunden och flerspråkigheten får informanterna att känna sig till del annorlunda än svenska jämnåriga som lever i Sverige. De är svenskar men ändå inte. Utdraget nedan från intervjun med Maud utgör en tydlig illustration av detta.

**Maud:** jag tycker att eh de e mycket beroende på hur andra får ett ändrat perspektiv av en som person som att när jag åker till Sverige och det kommer upp att jag pratar franska och så oh va cool va exotiskt liksom så där va å då tycker man också å jag är rätt exotisk spännande som person så då får man ju lite såhär ett visst perspektiv på sig själv genom att andra tycker typ att man är annorlunda på nåt sätt

**Marie:** ja

**Maud:** å så e re ju så att man kanske är LITE annorlunda i att man kan flera språk eller har vuxit upp utomlands jämfört med svenskar som växt upp i Sverige (excerpt 6)

Även om Maud upplever att hon på grund av sin bakgrund och livssituation ses som cool och exotisk bland jämnåriga i Sverige får detta henne också att känna sig som lite annorlunda. Hon är svensk men ändå inte. Mauds bakgrund och flerspråkighet i samverkan med andra människors föreställningar om flerspråkighet påverkar hennes självbild. Den levande roll som svenskan intar i informanternas liv är inte enkom relaterad till deras flerspråkighet och språkanvändning, utan kan också sägas föra med sig en anknytning till olika sociala sammanhang som är relaterade till svenska språket i en utlandskontext. Ett sådant sammanhang utgörs av den utlandssvenska gemenskapen (se avsnitt 2.1).

### 6.2.1.1 Svenskans roll i förhållande till den utlandssvenska gruppen

Som utlandssvensk räknas den person med svenskt medborgarskap som har utvandrat från Sverige och bott minst ett år i utlandet (Solevid 2016). Även om enkäten av etiska skäl (se avsnitt 4.6) inte omfattar frågor om medborgarskap, deltar majoriteten av ungdomarna i delstudierna i undervisningsformer där behörighetskraven utgår från att en förälder har svenskt medborgarskap (se avsnitt 2.4.1). Samtliga informanter har bott permanent utomlands i mer än ett år. Utöver dessa gemensamma kriterier för kategoriseringen utlandssvensk visar resultaten (se avsnitt 5.3) och diskussionen i föregående avsnitt (6.1) att informantgruppen genomsyras av en komplexitet och diversitet vad gäller familjebakgrunden både i fråga om språklig bakgrund och migrationsrelaterad bakgrund. Trots den diversitet, rörlighet och individualitet som präglar dagens globaliserade samhälle (se t.ex. Blommaert 2005; Day & Wagner 2007), och som informanterna också tillhör, är det inte ovanligt att etniska grupper och språkliga gemenskaper, som t.ex. svenskar i utlandet, tillskrivs likartade karakteristika och beteendemönster och omgärdas av essentiella föreställningar där språket utgör ett kärnvärde (jfr Smolicz 1980) och där ett någorlunda homogent språkligt beteende antas existera. Föreställningen finns närvarande både i lagtexter (t.ex. SFS 1994:519) och i sociala medier, t.ex. bloggar och facebook-trådar.

Informantgruppen kan sägas fungera som en god illustration av att den antagna homogenitet som tenderar att tillskrivas individer vilka uppvisar liknande språkliga inslag i sin bakgrundshistoria, i själva verket kan vara förhållandevis heterogen. Även om samtliga informanter har bott utomlands mer än ett år har inte samtliga emigrerat från Sverige utan en knapp fjärdedel av informanterna är födda utomlands. Majoriteten av de utlandsfödda informanterna har föräldrar med olika L1, där den ena har svenska som L1 och den andra det lokala majoritetsspråket som L1. Majoriteten av de utlandsfödda informanterna går också i lokala nationella skolor.

Om man å andra sidan ser till de informanter som har immigrerat till bostadslandet har inte alla emigrerat från Sverige eller har en svenskspråkig familjebakgrund. Sex av informanterna har en finländsk bakgrund. De har finlands-svenska föräldrar och har emigrerat från Finland. Därtill kommer en knapp tiondel (13 informanter) av informantgruppen från familjer där ingen av föräldrarna har svenska som L1, och två av dessa informanter har aldrig bott i Sverige. Ytterligare en grupp informanter är rörliga i sin migration och har bott i andra länder innan de flyttade till det nuvarande bostadslandet (Rydenvald 2015). Den heterogenitet som informantgruppen visar utifrån kategoriseringen som utlandssvenskar är troligen inte ett undantag utan speglar snarare den komplexitet och diversitet som inom forskningsparadigmet superdiver-

sitet (Vertovec 2007) anses utmärkande för migranter i den globaliserade samtiden. Informanterna delar förvisso ett svenskspråkigt inslag i sin bakgrundshistoria, men detta inslag ingår som en av variablerna i det komplexa system av samverkande variabler av t.ex. språklig, nationell och kulturell art. I den här avhandlingen är sökljuset främst riktat mot det svenskspråkiga inslaget i informanternas bakgrund, men det utgör bara ett av inslagen i deras språkliga bakgrund.

#### 6.2.1.2 Svenskans roll i förhållande till Heritage Language

Utifrån diskussionen ovan som bakgrund förefaller det inte rimligt att generalisera hela informantgruppen som utlandssvenskar, utan snarare kan de sägas ha en anknytning till gruppen utlandssvenskar. Sannolikt kan också, som nämnts, informanterna som vuxna ställas inför val i livet som påverkar graden av dels anknytning till den utlandssvenska gruppen, dels användning av svenska. I avsnitt 2.4.1 argumenterar jag för att informanterna inte är att betrakta som Heritage Language-talare av svenska. Den främsta orsaken till detta argument är att de deltar i undervisning i svenska och att svenskan på så sätt är ett levande språk för dem i flera kontexter. Informanterna i de svenska utlandsskolorna följer till exempel samma styrdokument för sin skolutbildning som skolelever i Sverige. Genom informanternas deltagande i någon form av undervisning i svenska följer inte bara en akademisk litteracitet, vilket är ovanligt för HL-talare i allmänhet (Montrul 2010b), utan de kommer också, som diskuterats ovan, i kontakt med andra vuxna och jämnåriga svensktalande än föräldrar och syskon. Undantaget den kompletterande undervisningen i svenska ger utbildningsformerna också behörighet till högre utbildning i Sverige (se avsnitt 2.4.1). TCK har inte inkluderats i gruppen HL-talare på grund av sin rörliga migration (Aalbersee & Muysken 2013:2). Möjligen kan deras anknytning till det internationella subsamhället också utgöra en förklaring. Genom sin tillhörighet i det internationella samhället ses de inte som en del i en viss språkgemenskap (jämför Aalbersee & Muysken 2013).

Även om informanterna inte kan ses som HL-talare vid tidpunkten för studiernas genomförande implicerar deras dynamiska flerspråkighet, som diskuterats i föregående avsnitt (6.1), att deras språkanvändning kan komma att förändras på olika sätt i deras liv. Framför allt de informanter som deltar i den kompletterande undervisningen kan sägas befinna sig i zonen för Heritage Language. De studerar svenska två timmar per vecka utanför sin ordinarie skolgång, som sker inom ramen för det nationella utbildningssystemet i bostadslandet med ett nationellt majoritetsspråk som undervisningsspråk. Majoriteten av informanterna är därtill födda i bostadslandet, och har en för-

älder som har det nationella majoritetsspråket som L1. Till skillnad från informanterna i de övriga utbildningsformerna får dessa informanter anses som väl förankrade i bostadslandet. När de slutar med undervisningen i svenska och flyttar hemifrån skulle man tentativt kunna anta att de använder mindre svenska. Å andra sidan skulle de hypotetiskt kunna flytta till Sverige för fortsatta studier eller arbete, och då troligen använda svenskan i högre utsträckning än tidigare. Trots att elever i internationell utbildning inte setts som tillhörande HL-fältet, skulle de också kunna sägas ligga i zonen för Heritage Language, även om engelskan snarare än det lokala majoritetsspråket har potential som dominerande (Montrul 2010a) språk.

### 6.2.2 Engelskans roll

Som jag tidigare har diskuterat inverkar skolvalet på informanternas flerspråkighet, genom att t.ex. undervisningsspråket får en framskjuten roll i deras flerspråkighet och språkanvändning. De informanter som deltar i de internationella utbildningsformerna har engelska antingen som sitt enda undervisningsspråk eller tillsammans med svenska. Resultaten visar att engelskan intar en framträdande roll i flerspråkigheten och språkanvändningen hos informanterna i de internationella utbildningsformerna, och då speciellt för informanterna från de internationella skolorna (Rydenvald 2015). Majoriteten av informanterna i de internationella skolorna anger engelska som det mest frekvent använda språket, och nästan hälften menar att engelska är det språk de helst använder. Majoriteten menar att engelska är det språk som de bäst läser och skriver på. Slutligen är engelskan stark bland dessa informanter med vänner, i och utanför skolan, samt i sportaktiviteter på fritiden. Som diskuterats tidigare tyder resultaten på att informanterna i de internationella utbildningsformerna orienterar sig mot det internationella samhället. I föregående avsnitt diskuterar jag hur informanternas svenskspråkiga bakgrund för med sig en anknytning till den utlandssvenska gruppen. På samma sätt som informanternas svenskspråkiga bakgrund kan föra med sig en anknytning till den utlandssvenska gruppen, kan den internationella skolgången och engelskan som undervisningsspråk föra med sig en anknytning till det internationella samhället och den grupp barn och ungdomar som kallas Third Culture Kids (TCK) (se avsnitt 2.5.2).

Termen TCK har blivit alltmer vedertagen för att beskriva elever inom internationell utbildning (Hayden 2012:65). Termen i sig anspelar på att eleverna växer upp i en blandning av kulturer som t.ex. består av den eller de kulturer föräldrarna kommer ifrån, kulturen i landet de bor i och det internationella samhällets konglomerat av kulturer. Ett annat kriterium för TCK är deras

mobila liv (se t.ex. Pollock & Van Reken 2009), vilket också resultaten visar att informanterna i de internationella skolorna har (Rydenvald 2015). I utdraget nedan får Daniel illustrera denna mobilitet och de komplexa tillhörigheter som många TCK tillskrivs.

**Daniel:** jag kan säga att här blir man kallad för svensk och i Sverige blir man kallad för x-are [nationalitetsbeteckningen för bostadslandet]

**Marie:** ah

**Daniel:** å i nån annan del av världen blir man kallad europé

**Marie:** ah

**Daniel:** så de e liksom man lever lite över allt (excerpt 7)

Daniel uttrycker att han ses som svensk utanför Sverige, men däremot inte i Sverige, och i andra delar av världen blir kategoriseringen än grovkornigare. Där betraktas han som europé. Daniel och hans familj har varit rörliga i sin migration, vilket har gett honom erfarenheten att betrakta Europa utifrån. Å ena sidan antar Daniel i likhet med många andra TCK (jfr Pollock & Van Reken 2009) världsmedborgarens perspektiv, men å andra sidan upplever han att han ses som svensk i den europeiska utlandskontexten. Denna spännvidd kan sägas exemplifiera den globalitet, dvs. blandning av det globala och lokala (se t.ex. Norrby 2014; Otterup 2005), som föreligger i många internationella globaliserade miljöer.

Förutom sina multipla nationella, kulturella och språkliga tillhörigheter (Fail 2007; Hayden 2012; Rydenvald 2015) och ett mobilt liv utmärks TCK av att de ofta lever ett socioekonomiskt privilegierat liv (Pollock & Van Relken 2009). Uppfattningen om att TCK vanligen lever ett privilegierat och mobilt liv i en internationell miljö och med en skolutbildning på engelska kan utgöra en bidragande faktor till att de förknippas med elittvåspråkighet (Paulston 1978) (se avsnitt 2.5.3). Elittvåspråkighet ses ofta som en flerspråkighet som vilar på en frivillig migration (Paulston 1978, Romain 1995). Tentativt kan synen på flerspråkigheten som självvald ha gett upphov till föreställningar om flerspråkigheten som en tillgång med elitistiska förtecken. Elittvåspråkigheten upplevs vara en problemfri och prestigefylld fördel (De Mejía 2002) samt en statusförhöjande investering (Butler & Hakuta 2004) som inte skapar ett hinder för inlärninng och skolframgång (Baker & Prys Jones 1998). Skulle problem trots allt uppstå för ungdomarna förmodas de kunna åka tillbaka till landet de emigrerade från och fortsätta sin skolgång där (Skutnabb-Kangas 1981). Uppfattningarna förefaller inte helt kompatibla med dagens globaliserade samhälle där de internationella skolformerna inte längre främst är till för att ta hand om en anglosaxisk elit (jfr Hill 2007) utan utgör en möjlighet till en samman-

hållen skolgång för de familjer som är rörliga i sin migration. Det kan också ifrågasättas hur frivillig migrationen ter sig för barnen och ungdomarna, och vilka möjligheter familjen har att bryta upp om skolgången inte flyter på smärtfritt och varför en flerspråkighet anses mindre problematisk än en annan.

Oavsett klassificeringen av TCK:s flerspråkighet framstår den som komplex, och i den internationella flerspråkiga miljö de lever utmanas språklig terminologi som t.ex. L1, L2 och främmandespråk (Rydenvald 2016). En del i komplexiteten utgör undervisningsspråket. I en generaliserande beskrivning skiljer sig situationen vad gäller undervisningsspråket för informantgruppen i relation till många ungdomar i nationella skolsystem där undervisningsspråket traditionellt sett ofta har utgjorts av det lokala nationella majoritetsspråket, även om det blir allt vanligare med undervisning på ett annat språk (Yoximer Paulsrud 2014), t.ex. inom CLIL och språkbadsprogrammen (se avsnitt 2.4.2). Majoriteten av informanterna i avhandlingens studier har samma undervisningsspråk som L1, men å andra sidan har bara en minoritet samma undervisningsspråk som det lokala majoritetsspråket i bostadslandet. Majoriteten av informanterna har undervisning på engelska och/eller svenska, vilka i strikt mening är främmandespråk i kontexten (Rydenvald 2016). Som framgår ovan föreligger det en diversitet i informantgruppen både vad gäller undervisningsspråk och språklig bakgrund. Trots denna diversitet och oavsett om undervisningsspråket, å ena sidan, till funktionen utgörs av ett L1, L2 eller främmandespråk i samhällskontexten, och, å andra sidan, vilket språk det utgör i inlärningsordningen för informanterna, skattar majoriteten av dem undervisningsspråket som sitt, eller ett av sina, starkaste språk (Rydenvald 2016).

För informanterna i de internationella skolformerna utgör engelskan således i strikt mening ett främmandespråk (jfr Hammarberg 2013), eftersom ingen av länderna i materialet har engelska som officiellt språk (se avsnitt 4.2). Å andra sidan utgör inte engelskan enkom ett språk informanterna behöver för sin skolgång utan också ett språk de behöver för att klara sig i det internationella samhälle de är en del av. Sett ur den aspekten får engelskan också en funktion som L2 genom att det är ett språk som ”typiskt lärs in i miljöer där detta språk används som det naturliga kommunikationsmedlet; inläraren behöver lära sig språket för att klara sina dagliga kommunikativa behov i vardagsliv, yrkesliv, etc” (Hyltenstam 2004:37).

En implikation av språkanvändning i internationella miljöer är att språkliga termer som t.ex. L1, L2 och främmandespråk inte förefaller räcka till för att beskriva komplexiteten i flerspråkigheten. Termen L1 använder jag i avhandlingens studier om informanternas först inlärd språk (se avsnitt 3.4.2). Som redan diskuterats visar resultaten (Rydenvald 2014a, 2015) att det inte behöver vara det språk som informanterna upplever som sitt starkaste språk, eller det språk de använder mest. Inom fältet internationell utbildning förekommer



termen förstaspråk (de Mejía 2002) om det språk som upplevs som individens starkaste språk oavsett vilket språk i ordningen, L1, L2, L3 etc., det är för individen. Block (2003:33) använder termen 'primary language' för att beskriva liknande förhållanden. Inom fältet Heritage Language används däremot termen dominant language (Montrul 2010a). Vidare har termen modersmål en ideologisk laddning (se avsnitt 3.4.2) som kan riskera att tillskriva individen en oönskad språklig tillhörighet. Hammarberg menar att termerna blir "misnomers, suggesting a too narrow conception of the notions they stand for" (Hammarberg 2010:102). Även om Hammarberg (2010) driver argumentationen till sin spets speglar avhandlingens studier (Rydenvald 2014a, 2015, 2016, inskickad) att termerna är otillräckliga för att beskriva flerspråkighet och språkanvändning i den globaliserade samtiden i allmänhet och i internationella miljöer i synnerhet. Att just språkanvändning också tenderar att lyftas fram tydligare i definitioner av flerspråkighet (se avsnitt 3.1) kan tas som en indikation på att t.ex. inlärningsordning och språkkunskaper inte räcker för att definiera flerspråkighet.

### 6.2.3 Det lokala majoritetsspråkets roll

För de informanter som deltar i den kompletterande undervisningen i svenska sker den ordinarie skolgången inom det nationella skolsystemet i bostadslandet. De har det lokala majoritetsspråket som undervisningsspråk, och som tidigare diskuterats får undervisningsspråket en framträdande roll i informanternas språkanvändning och flerspråkighet (Rydenvald 2016). Majoriteten av informanterna i de nationella lokala skolorna anger det lokala majoritetsspråket som sitt starkaste språk (91 %), det språk de använder mest (86 %) och det språk de identifierar sig med (55 %). Tre fjärdedelar av dessa informanter har också en förälder för vilken det lokala majoritetsspråket är ett L1. Resultaten (Rydenvald 2016) antyder att dessa informanter har en stark förankring i det lokala majoritetsamhället och det kan diskuteras huruvida de över huvud taget kan betraktas som immigranter (Rydenvald 2014b, 2016). Som tidigare diskuterats (avsnitt 6.2) kan också dessa informanter sägas befinna sig inom zonen för att svenskan ska betraktas som ett Heritage Language.

Även för informanterna i de svenska utlandsskolorna visar resultaten att det lokala majoritetsspråket spelar en framträdande roll och att de har en förankring i det lokala majoritetssamhället genom sin familjebakgrund (Rydenvald 2016). Å andra sidan kan dessa informanter sägas skilja sig från informanterna i de lokala nationella skolorna genom de svenska utlandsskolornas behörighetskrav (se avsnitt 2.4.1 och Rydenvald 2016) som inkluderar att föräldrarna arbete ska

en anknytning till svenska samhällsintressen (Skolverket 2014; SFS 1994:519). I förlängningen indikerar detta behörighetskrav att familjerna har en aktiv förankring i det svenska samhället.

Däremot spelar det lokala majoritetsspråket en undanskymd roll i flerspråkigheten och språkanvändningen hos de informanter som går i internationella skolformer, och då speciellt för informanterna i de internationella skolorna (Rydenvald 2015). Även för informanterna på Europaskolorna intar det lokala majoritetsspråket också en relativt marginell plats i språkanvändningen, trots att det används något mer frekvent bland dessa informanter och då främst på fritiden tillsammans med vänner och på fritidsaktiviteter (Rydenvald 2015). I likhet med andra TCK har informanterna i de internationella utbildningsformerna en förankring i det internationella samhället där engelska är lingua franca (se avsnitt 3.4.3). Utdraget nedan får illustrera engelskans självklarhet i det internationella sammanhang informanterna vistas i:

**Theo:** ehk phu ja eftersom engelska då e liksom de e ju så att säga majoriteten de tar ju över liksom eh ja kan inte tänka mig en situation där jag liksom måste tänka att nu måste ja prata nåt annat språk (excerpt 8)

I utdraget säger Theo att han inte kan komma på en situation där han inte skulle kunna använda engelska. Sett till resultaten både från enkäten och från egeninspelningarna förefaller inte informanterna i de internationella utbildningsformerna ha något större behov av att använda det lokala majoritetsspråket i sin vardag. Ur den här aspekten skiljer sig TCK från många andra flerspråkiga ungdomar för vilka det lokala majoritetsspråket ofta blir ett viktigt språk som de använder frekvent. Att det lokala majoritetsspråket inte är ett framträdande språk i många TCK:s flerspråkighet, kan också antas begränsa deras framtida valmöjligheter, t.ex. i fråga om studier och arbete. TCK förknippas också, som nämnts, med elittvaspråkighet (se avsnitten 2.5.3 och 6.2.2), men i den diskussionen framhålls sällan den bristfälliga roll som det lokala majoritetsspråket spelar.

Trots att det lokala majoritetsspråket spelar en undanskymd roll i språkanvändningen hos informanterna i de internationella utbildningsformerna visar resultaten i den fjärde artikeln (Rydenvald inskickad) emellertid på tendensen att det lokala majoritetsspråket utgör ett viktigt språk i flerspråkigheten för informanterna i Europaskolan. Oavsett deras kunskaper i och användning av det lokala majoritetsspråket finns språket närvarande genom att de bor där det talas. Det lokala majoritetsspråket framträder i intervjuerna för somliga av informanterna som ett reellt språk i deras flerspråkighet och för andra som ett potentiellt språk. Vare sig det är reellt eller potentiellt förefaller det fungera som

en bekräftelse på deras flerspråkighet. Deras känsla av att tillhöra språket och att språket tillhör dem, trots att de inte är infödda talare av språket (se avsnitt 3.4.1) och trots att de inte använder det frekvent eller har bristfälliga kunskaper i det, utgör en del av deras flerspråkighet.

I sin kritik av termen infödd talare och de ideologiska föreställningar om inkludering och exkludering i en språkgemenskap som är vidhäftade termen infödd talare, föreslår Rampton (1990) en uppdelning i tre mer nyanserade subkategorier (jämför Block 2003:84), nämligen *language expertise*, *language affiliation* och *language inheritance* (Leung m.fl. 1997; Rampton 1990). I svensk översättning föreslår Axelsson (2001) termerna *språkförmåga*, *språkidifikation* och *språkarv*. Språkidifikation (eng. language affiliation) avser just individens identifikation med och känsla av tillhörighet till ett språk, oavsett om individen är en del av språkgemenskapen eller inte. Resultaten i den fjärde delstudien (Rydenvald inskickad) visar tydligt att flerspråkigheten är en del av informanternas liv, och i det ingår det lokala majoritetsspråket som en bekräftande komponent oavsett graden av användning och kunskap. Ånå kan den internationella globaliserade flerspråkiga miljö som TCK lever i sägas utmana gängse terminologi (jfr Axelsson 2001:27). För att kunna beskriva TCK:s flerspråkighet och språkanvändning krävs att terminologin ses ur ett vidgat perspektiv.

### 6.3 Hur ser relationen ut mellan upplevd och faktisk språkanvändning?

Den fjärde delstudien utgår från egeninspelningar gjorda av några informanter från en Europaskola. Analyserna av det inspelade materialet har sedan jämförts med resultaten från informanterna i Europaskolorna i enkätmaterialet från de föregående studierna. Slutligen har informanterna, främst utifrån det inspelade materialet, intervjuats om sin språkanvändning och flerspråkighet. En mer utförlig beskrivning av metoderna för datainsamling och analys finns i kapitel 4.

Resultaten från den fjärde delstudien visar att relationen mellan informanternas faktiska och rapporterade språkanvändning i grova drag överensstämmer. Exempelvis uppger informanterna i enkätmaterialet att svenskan används i hög grad i hemmet och inspelningarna visar att svenskan för majoriteten av informanterna har funktionen av ett 'default language' i hemmet. Vidare svarar informanterna frekvent med två språk på frågor om språkanvändning och språkpreferens i enkätmaterialet, och inspelningarna visar att de t.ex. pratar om samma ämne på olika språk. Slutligen uppger informanterna i enkätmaterialet att de använder flera språk med sina vänner, vilket de också gör på inspelningarna.

Å andra sidan uppvisar resultaten diskrepanser mellan den rapporterade språkanvändningen och den faktiska på inspelningen. På inspelningarna använder informanterna dels mindre svenska hemma, dels mer engelska med vänner än vad de uppger i enkäten. I jämförelse med enkätsvaren framstår således språkanvändningen i egeninspelningarna som mer heterogen i hemmet och mer homogen i skolan. Diskrepanserna kan diskuteras ur flera perspektiv, och jag börjar med det metodologiska. I enkäten efterfrågas vilka språk informanterna använder oftast t.ex. med en given person, i en given situation eller i förhållande till ett givet ämne eller given färdighet. Enkäten (se avsnitt 4.3.1) är vidare utformad på ett sätt där dels frågorna om språkanvändning och språkpreferens är indelad i domänerna familj, vänner och skola, dels ett enda språk efterfrågas i svaret. Underliggande i enkäten finns alltså ett antagande om att ungdomarnas språkanvändning kan kategoriseras i olika domäner (se avsnitt 3.3). Enkäten består också av slutna frågor och någon möjlighet att skriva en kommentar direkt efter varje enskilt svar ges inte. Genom sin utformning riskerar enkäten således att styra informanterna mot en viss beskrivning av sin flerspråkighet och språkanvändning. Å andra sidan motsätter sig majoriteten av informanterna denna styrning när de svarar att de oftast använder flera språk med vänner både i skolan och på fritiden trots att bara ett efterfrågas i enkätsvaret.

### 6.3.1 Språkanvändning i relation till domäner

Diskrepanserna kan också diskuteras ur ett teoriperspektiv. Domänteorin (se avsnitt 3.3) utgör en tidig modell för att förklara en flerspråkig individs språkanvändning (Fishman 1965, 1972a) och hur flerspråkigheten, genom att individen använder olika språk i olika sociala miljöer, är ett stabilt och inte ett övergående tillstånd. Ur den aspekten kan domänteorin sägas vara ett bidrag till förståelsen av flerspråkighet. Som studierna i avhandlingen visar kan domänteorin också fungera som ett kategoriseringsverktyg för att i en kartläggning beskriva övergripande mönster. Å andra sidan visar resultaten från enkätmaterialen, som tidigare diskuterats (avsnitt 6.1.2), att en domän svårigen kan beskrivas utifrån ett dominerande språk, utan informanterna använder olika språk i samma domän och domänerna i sig överlappar. Den bild som ges av domänerna genom domänteorin framstår i relation till resultaten som förhållandevis idealiserad, stereotyp och i viss mån statisk. Det makroperspektiv som domänteorin företräder (Fishman 1972b) kan sägas vara begränsande för att beskrivningen av flerspråkig språkanvändning i det samtida globaliserade samhället. I den fjärde delstudien framträder skoldomänen som ett tydligt exempel på en domän som inte fullt ut överensstämmer med den idea-

liserade bilden. Skoldomänen består inte bara av undervisning i klassrum med lärare, utan också umgänge med vänner och skolkamrater i korridorer och uppehållsrum. Skoldomänen och vänskapsdomänen kan på så sätt sägas vara inflätade i varandra.

Även familjedomänen kan tas som ett exempel på de stereotypiserade domänerna. Det är till exempel inte givet att familjen förblir densamma under ett barns uppväxtår eller att begreppet familj har en global standardbegränsning, dvs. är densamma i alla kulturer. Gränserna mellan familje- och vänskapsdomän kan också vara vaga, t.ex. kan uppfattningen om huruvida flick- och pojkvänner hör till hem- eller vänskapsdomänen skilja sig åt. Slutligen öppnar också IT-tekniken i dagens samhälle upp för att det offentliga och det privata kan mötas i större utsträckning än tidigare, vilket också påverkar domänerna. Inom domänteorin förknippas mer intima domäner som familjedomänen med minoritetsspråket och mer offentliga domäner som utbildning och arbete med majoritetsspråket. Ett exempel på mötet mellan olika domäner möjliggjorda av IT-tekniken utgör den inspelning från den fjärde studien (Rydenvald inskickad) där en informant, som uppger att svenska är det språk som används i hemmet, sitter i sitt rum hemma och pratar engelska över datorn med en vän från den flerspråkiga skola de går i samtidigt som informanten gör sin läxa i ett ämne där svenska är undervisningsspråk. På engelska pratar informanten och vännen omväxlande om olika lösningar på uppgifterna i läxan och det dataspel som vännen samtidigt spelar.

Genom den idealiserade och stereotypiserade bild av språkanvändning som domänerna tillskrivs kan de också sägas förmedla en förväntad bild, och möjligen kan det vara denna förväntade bild som reflekteras i informanternas beskrivning av sin språkanvändning. Informanterna svarar med de grova, generaliserande penseldragen i fråga om hur de använder sina språk. Det som kan uppfattas som avvikande beteende gentemot den förväntade bilden tas inte upp. Skälen till detta kan variera, då enkäten som datainsamlingsmetod också ger undersökningsdeltagaren en möjlighet att framställa sig själv i en önskad dager (se avsnitt 4.5). Som en del av dynamiska flerspråkigheten ingår också, som diskuterats, att flerspråkigheten kan förändra sig över tid (se t.ex. García 2009). I informanternas fall kan t.ex. förändrade livsomständigheter från tidpunkten då de besvarade enkäten till tidpunkten då de gjorde egeninspelningarna bidra till att deras språkanvändning skiljer sig åt i resultaten från de olika materialen. Resultaten från nexusanalysen i den fjärde studien (Rydenvald inskickad) visar t.ex. att en ny flickvän eller ny partner till en förälder kan bidra till att ett nytt språk kommer in i hemmet och språkanvändningsmönstren förändras.

### 6.3.2 Språkanvändning i relation till skolkontexten

Diskrepansen mellan de rapporterade resultaten och resultaten från den fjärde delstudien (Rydenvald inskickad) i relation till språkanvändning tillsammans med vänner kan också ses i ljuset av Europaskolans språkpolicy. Europaskolorna ”have been specially designed as multilingual establishments, i.e. where more than two languages function as medium of instruction” (Baetens Beardsmore 1995:2). Europaskolornas utbildningsprogram (se avsnitt 2.4.2) är flerspråkigt, eleverna är uppdelade i språksektioner utifrån sitt L1 och en del av ämnesundervisningen hålls på elevernas L1 och en del på någon av Europaskolornas officiella L2-språk engelska, franska och tyska, av vilka engelskan är dominerande (Rydenvald 2016). García (2009:130) beskriver Europaskolans språkpolicy som mångorienterad (eng. poly-directional) och menar att en sådan leder till en dynamisk flerspråkighet. Informanterna som deltar i egeninspelningarna och intervjuerna i den fjärde delstudien går således i en flerspråkig internationell utbildning där flerspråkigheten också erkänns t.ex. genom flera undervisningsspråk och språksektioner baserade på studenternas L1. Skolan är därtill belägen i ett officiellt flerspråkigt land och föräldrarnas arbete inom EU kan också antas förutsätta flera arbetsspråk. Sammantaget verkar det rimligt att flerspråkigheten blir den eftersträfvansvärda normen för informanterna, och i enlighet med denna norm beskriver de sin språkanvändning med vännerna som flerspråkig. Å andra sidan kan också engelskans status som dominerande L2 i skolan och i det internationella samhälle informanterna har en tillhörighet i bidra till att de i stor utsträckning använder engelska med vänner i egeninspelningarna.

### 6.3.3 Språkanvändning i relation till språkvalsprinciper

Slutligen kan diskrepanserna ses i ljuset av de principer för språkval som resultaten i den fjärde delstudien visar att informanterna handlar efter, nämligen principen om inkludering och vad jag metaforiskt definierar som principen för minsta möjliga gemensamma nämnare. Ett exempel på denna inkluderingsprincip finns i utdraget från intervjun med Theo:

**Marie:** men om ni pratar om ni e hela familjen samlade vad pratar ni  
då hur pratar ni då liksom

**Theo:** då är det typ svenskan som dominerar

**Marie:** pratar din mamma svenska då också

**Theo:** ja

**Marie:** det är inte så att hon pratar japanska och ni svarar då på

**Theo:** när hon pratar också svenska då för att pappa ska också liksom  
förstå och vara med i diskussionen då (excerpt 9)

Som framgår av utdraget pratar familjen svenska när Theos pappa är närvarande för att han också ska kunna vara med i diskussionen. Denna inkluderingsprincip finns genomgående närvarande i resultaten från intervjuerna när informanterna samtalar om sina språkval. Informanternas samstämmighet var så pass påfallande i intervjuerna att jag frågade dem om de hade diskuterat denna språkvalsgrund, vilket de sa sig inte ha gjort. Samstämmigheten kan möjligen relateras till deras bakgrund. Förutom att de har en liknande familjebakgrund och språklig bakgrund har också majoriteten av de deltagande informanterna i den fjärde delstudien gått hela sin skolgång i den Europaskola där studien är genomförd (Rydenvald inskickad). Ur flera aspekter delar sålunda informanterna en referensram, som också får antas inkludera diskurser om språkliga beteenden, attityder och ideologier.

Den språkvalsprincip som jag har valt att definiera som minsta möjliga gemensamma nämnare hör också ihop med inkluderingsprincipen. Resultaten från nexusanalysen visar att underliggande för språkvalet är att det ska syfta till att så många som möjligt som befinner sig i konversationen ska kunna inkluderas i den. Informanterna väljer språk efter principen om minsta möjliga gemensamma nämnare, och tar utifrån sin egen och samtalspartnern/partnerna flerspråkiga repertoar hänsyn till, å ena sidan, vilket språk de känner sig bekvämast i och, å andra sidan, det språk de förmodar att samtalspartnern/partnerna känner sig bekvämast i. Ett exempel på denna språkvalsprincip utgörs av det första exceptet i det här kapitlet, och ett annat utgörs av utdraget nedan från intervjun med Robin.

**Marie:** när du ska öppna ett samtal eller tilltala någon hur väljer  
du språk då

**Robin:** då använder jag det språket som personen jag talar med kan  
bäst så om jag ska prata med min italienska kompis Luca som  
jag brukar prata franska med hela tiden för att han e bäst på  
franska å jag kan inte italienska

**Marie:** jaha

**Robin:** å han kan mer franska än engelska så då väljer jag franska med  
honom

**Marie:** okej äh och liksom orsaken till att du gör det att de är  
lättare du sa att de e lättare

**Robin:** de flyter på bättre om liksom personen som man pratar med  
förstår direkt va man säger så flyter liksom samtalet på  
bättre. (excerpt 10)

I utdraget redogör Robin för hur han och hans kompis Luca möts i sitt bästa gemensamma språk, vilket Robin anser är franska. I intervjuerna med ungdomarna framgår också att språkvalsprinciperna inte styrs av ett ideologiskt tänkande utan vad som snarast kan beskrivas som ett praktiskt effektivitetstänkande. Det handlar i stort om att konversationen ska flyta på så smidigt och störningsfritt som möjligt, vilket Robin exemplifierar i sin sista replik i utdraget ovan.

Å andra sidan bidrar också principen om den minsta möjliga gemensamma nämnaren till att informanterna använder engelska i större utsträckning på inspelningarna än vad de rapporterade resultaten visar. I den Europaskola där informanterna går är eleverna uppdelade i nio språksektioner utifrån sitt L1, och engelska är dominerande L2. När eleverna umgås på rasterna träffas de över språkgränserna och det är inte givet att alla de elever som deltar i samtalet kan varandras språk. Eleverna möts istället ofta i sitt gemensamma L2 engelska.

**Stella:** sen så har ju dom flesta engelska som andarspråk [L2] i skolan inte alltid men oftast kan man anta att den personen är bättre på engelska än franska så då kanske det blir liksom lite mer naturligt att prata engelska (excerpt 11)

Utdraget ovan är ett bland många exempel i intervjuerna där informanterna ger uttryck för att engelskan ligger nära till hands att välja för de vet att i stort sett alla elever på skolan kan kommunicera på engelska. I sin roll som dominerande officiellt L2 på den aktuella Europaskolan blir engelskan ett tryggt språk att mötas i. Att det ligger nära till hands att välja engelskan kan vara en av orsakerna till att informanterna använder mer engelska på egeninspelningarna än vad de enligt de rapporterade resultaten upplever att de gör. I det avslutande utdraget nedan sammanfattar Theo på ett belysande sätt den interaktionsordning som råder bland informanterna på egeninspelningarna.

**Marie:** jo då tänkte jag fortsätta för jag hade några saker kvar sen igår då

**Theo:** ja precis

**Marie:** ja på den här enkäten som jag gjorde när jag var här sist den här lite längre enkäten

**Theo:** mm

**Marie:** å då hade du skrivit kommentaren när jag går ut med mina vänner växlar jag mellan svenska till mina svenska vänner och engelska till icke-svensktalande vänner

**Theo:** mm



**Marie:** och då tänker jag som så hur hur går en sån samtalssituation till alltså hur gör du går du ut bara med svenska [vänner] en kväll och engelska [vänner] en annan kväll eller om de är blandade vad händer då

**Theo:** ja alltså om jag är i en grupp med både svenskar och icke-svenskar så e re försöker vi alla se till att vi pratar mest engelska så att alla förstår så att säga

**Marie:** jaa

**Theo:** eh hum men det händer ju att man snackar lite svenska typ med enskilt liksom med de som är svenskar då eh men ah och

(excerpt 12)

Även om informanterna pratar flera språk med sina vänner antyder resultaten från egeninspelningarna att engelskan är ett ”default language” bland informanterna och deras vänner och skolkamrater. Dock visar den fjärde studien att detta språkval inte är slentrianmässigt utan vilar på språkvalsprinciper om inkludering och minsta möjliga gemensamma nämnare. I nästa kapitel sammanfattar jag de viktigaste hållpunkterna i föreliggande resultatdiskussion.



## 7. Sammanfattning

Den här avhandlingen syftar till att utforska och därigenom få bättre förståelse av och kunskap om flerspråkigheten och språkanvändningen hos en grupp utlandsboende ungdomar med svenskspråkig bakgrund. I det följande sammanfattar jag det föregående kapitlets resultatdiskussion med avseende på avhandlingens viktigaste bidrag till förståelsen av och kunskapen om ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning. Kapitlet avslutas med förslag till framtida forskning.

I sina liv förhåller sig ungdomarna till flera språk. Som diskussionen i förra avsnittet visar är deras flerspråkighet och språkanvändning komplicerad i det att så många faktorer samverkar. Flerspråkigheten är med tydlighet inflätad i ungdomarnas liv, och avhandlingens delstudier förmedlar bilden av att de agerar utifrån en flerspråkig baslinje.

I sin språkanvändning uppvisar ungdomarna ett beteende som bäst beskrivs som dynamiskt. Exempelvis har de en beredskap att använda sina olika språk i de sociala sammanhang de är en del av. De avsätter inte strikt ett språk för ett sammanhang, en domän, en person, en färdighet eller ett ämne. Deras flerspråkighet låter sig således svårligen kategoriseras i distinkta domäner. De uppvisar ett heterogent språkligt beteende både i hemmet och i umgänget med vänner och skolkamrater. Även om termen *hemspråk* inte längre används i vetenskapliga och utbildningsrelaterade sammanhang (Otterup 2005) förekommer den fortfarande i vardagsdiskursen. Komplexiteten och heterogeniteten i deltagarnas språkanvändning visar på vikten av att diskutera giltigheten i uttryck som hemspråk samt de ideologiska föreställningar som omgärdar det.

Informanternas flerspråkighet konstrueras inte slumpmässigt, utan påverkas av deras bakgrund. Avhandlingen visar att det finns ett samband mellan föräldrarnas språkliga bakgrund, föräldrarnas arbeten, familjens migrationsbakgrund och skolvalet. Skolvalet blir sedan viktigt genom att undervisningsspråket intar

en framträdande roll i informanternas flerspråkighet och språkanvändning. Av det följer att skolvalet för de utlandsboende familjerna får en inverkan på barnens flerspråkighet.

Undervisningsspråket påverkar inte bara ungdomarnas flerspråkighet i sin funktion som kunskapsförmedlande medium utan fungerar också som gemensamt språk för eleverna. Den fjärde delstudien visar hur samverkan mellan språkvalsprinciper och undervisningsspråk inverkar på konstruktionen av flerspråkigheten. I denna flerspråkiga skola är engelska det dominerande andraspråket, vid sidan av elevernas olika L1. En princip för språkval bland ungdomarna är inkludering. Genom att majoriteten av eleverna på skolan har engelska som undervisningsspråk blir det ett behändigt språk att mötas i. Denna inkluderande funktion som tilldelas engelskan tenderar dock att minska informanternas användning av andra språk.

Informantgruppens sammansättning utmanar föreställningar om etnisk och språklig tillhörighet. Vad gäller den etniska tillhörigheten kan informantgruppen ses som ett exempel på att föreställningen om ett land – ett folk – ett språk har spelat ut sin roll i samtidens globaliserade samhälle där rörligheten över gränser är större än tidigare. Informanterna framstår som svårkategoriserade utifrån ett enda land, folk eller språk, utan de har snarare anknytning till flera gemenskaper, t.ex. den utlandssvenska, den internationella och bostadslandets.

Informanternas flerspråkighet och språkanvändning utmanar också vanligt förekommande föreställningar baserade på kategoriseringen av flerspråkiga individer utifrån språklig terminologi. Som framgår av resultaten behöver inte informanternas L1 stå för något annat än det språk de lärde sig först. Deras L1 behöver inte vara de(t) språk de använder oftast, ser som sitt starkaste språk över lag eller i relation till vissa färdigheter. Ett i sammanhanget främmandespråk kan innehålla dessa funktioner för informanterna. Ett andraspråk i form av majoritetsspråket i bostadslandet kan användas marginellt, och istället används ett språk frekvent som inte har officiell status i landet men som betraktas som andraspråk av en skola.

Den flerspråkiga situation som informanterna beskriver kan inte ses som ett exklusivt undantag, utan de är en del av den växande grupp som flerspråkiga barn och ungdomar utgör. Den här avhandlingen är ett bidrag till forskningen om dessa barn och ungdomar. Som avhandlingen visar är flerspråkighet större än det att kunna använda flera språk. Komplexiteten i ungdomarnas flerspråkighet får ses som ett av den här avhandlingens viktigaste bidrag till förståelsen av och kunskapen om ungdomarnas flerspråkighet och språkanvändning. Att forskningen visar på komplexiteten i flerspråkigheten behöver däremot inte betyda att den upplevs som komplex. En flerspråkig individ kan mycket väl uppleva flerspråkighet som en relativt okomplicerad del av vardagen och en självklar del av livet. Stella får bidra med en illustration av detta sista påstående:

**Marie:** ah okej men du hur skulle du vilja säga att flerspråkigheten är en del av din identitet Stella

**Stella:** eh asså jag vet inte riktigt jag har lite svårt å förstå just den frågan för det känns liksom ganska självklart att jag kan flera språk och om jag inte hade kunnat flera språk hade jag liksom inte varit jag utan då hade jag antagligen varit väldigt annorlunda och väldigt liksom ja (excerpt 13)

## 7.1 Framtida forskning

Utifrån avhandlingens studier kan jag se många uppslag till möjliga framtida studier baserade på den aktuella ungdomsgruppen. Till att börja med har medvetet inte de tre aspekterna identitet, kultur och språkbehärskning behandlats i den här avhandlingen. De är i sig tre stora forskningsområden och det finns många ingångar till studier i relation till den ungdomsgrupp som avhandlingen behandlar. En fråga som ligger nära till hands som en direkt följd på avhandlingen är hur ungdomarnas språkanvändning påverkar deras identitetskonstruktion(er). Detta kan undersökas med metoden *dominant language constellation* (Aronin 2016).

En annan fråga som ligger nära till hands att undersöka är hur heterogeniteten, komplexiteten och dynamiken i ungdomarnas språkanvändning tar sig i uttryck i förhållande till fenomen som kodväxling och *translanguaging*. En annan intressant möjlighet vore att använda livsberättelser som metod i en framtida studie för att undersöka i vad mån flerspråkighet konstruerar livet eller är ett resultat av det. Den dynamiska aspekten av informanternas flerspråkighet och språkanvändning innebär också att förändringar kan antas ske under livet. Vid tidpunkten för undersökningarna befinner sig informanterna i ett flerspråkigt sammanhang i livet, men vad händer med deras flerspråkighet när de har gått ut skolan?

Avhandlingen behandlar bland annat *Third Culture Kids* (TCK), dvs. elever i internationella utbildningsformer. I den här avhandlingen har TCK i Europa behandlats, och intressant vore att undersöka TCK i t.ex. Asien. En framtida studie kunde undersöka dels om språkanvändning hos TCK i Asien påverkas av ett antaget större språkligt avstånd till språket i bostadslandet än TCK i Europa, dels hur känslan av kulturell tillhörighet och kompetens upplevs av TCK i de respektive världsdelarna.

Engelskans roll i olika utbildningsformer och i relation till TCK:s liv är också intressant för fortsatta studier. En möjlig aspekt är deras förmodade tillhörighet i gruppen *elittvåspråkiga*. I vilken mån upplever TCK att deras fler-

språkighet är frivillig och vilka möjligheter har de att fortsätta sin skolgång på ett annat språk vid en eventuell flytt.

En annan aspekt är att undersöka hur språknormer och språkpolicy i olika utbildningsformer som har engelska som ett undervisningsspråk påverkar elevernas språkanvändning. Den fjärde delstudien behandlar främst engelskan som dominerande L2 inom en Europaskola och de relationer som denna status har med elevernas språkanvändningsprinciper. Det vore värdefullt att undersöka principer för språkval i en skolmiljö där engelskan tenderar att svara mot en L1-norm, t.ex. i internationella skolor. En nationellt styrd utbildningsform som använder engelskan som ett av sina undervisningsspråk är CLIL (content and language integrated learning), och i en jämförelse med de internationella skolorna vore det intressant att undersöka hur elevernas användning av och syn på engelskan påverkas i relation till den nationella kontexten. Vidare framstår det också som relevant i sammanhanget att undersöka i vilken mån engelskan kan betraktas som ett *lingua franca* för elever som har undervisning på engelska. Slutligen kan också det språkliga landskapet både i fråga om skrivet språk och talat språk (ljudlandskap) undersökas i relation till betydelsen för flerspråkigheten hos elever som deltar i en flerspråkig utbildningsform.

Den här avhandlingen är skriven inom ämnet svenska som andraspråk och handlar om språkanvändningen hos utlandsboende ungdomar med svenskspråkig bakgrund. Som jag har diskuterat i avhandlingen utmanar gruppens språkanvändning och flerspråkighet rådande språklig terminologi. Men hur ser deras svenska språk ut? Ett förslag till vidare forskning är att undersöka ungdomarnas språk inom ett lingvistiskt paradigm. Hur påverkas behärsningen av ett språk i en utlandskontext och hur kan språkbehärsningen relateras till språkliga termer som t.ex. L1 och L2.

Slutligen finns det två grupper av ungdomar med en svenskspråkig bakgrund som inte behandlas i den här avhandlingen, nämligen de som inte deltar i någon form av undervisning i svenska i utlandet och de ungdomar som (re)migrerar till Sverige. Vad kan dessa barn och ungdomar säga oss om flerspråkighet där svenska ingår som ett av språken?

## Summary

One of the factors and processes promoting multilingualism in modern society is migration (e.g. Lainio, 2013; Myers-Scotton 2006). Globalization and the advanced technological development during the last half-century has facilitated mobility. Migration has increased and today many individuals become multilingual and use two or more languages in their everyday lives.

The number of Swedish citizens moving abroad has also augmented during the last years (Solevid 2016). For the majority of them migration is voluntary and related to work or studies (Solevid 2016). Out of the estimated 660 000 people with a Swedish background who live abroad (SVIV 2015), approximately 7500 children and teenagers participate in various forms of Swedish education (Ottosson 2017). This thesis is concerned with some of these teenagers and their multilingual language use.

Research within the fields of migration (Solevid 2016) and multilingualism (Blommaert & Rampton 2011) has a tendency to focus on involuntary migration, i.e. migration caused by for instance war and political persecution. However, as voluntary migration is increasing today it is important to understand the multilingualism and language use of this group as well, and not the least, of the children and teenagers who constitute the next generation.

## Research aims

The overall aim of this thesis is to gain a deeper understanding and extended knowledge about the multilingualism and language use of teenagers with Swedish backgrounds who live abroad and participate in Swedish instruction.

The aim is concretized through the following questions:

1. How do the teenagers describe their multilingualism and language use?
  - a) How can their language use be related to different social contexts in which they take part in their everyday life?
  - b) What interplay exists between their language use and background factors, such as parents' linguistic background, migration background of the families and choice of school?
  - c) How can the language of instruction be said to have an impact on their language use and language choice?
2. How are their different languages manifested in their lives?
  - a) the role of Swedish
  - b) the role of English
  - c) the role of the local majority language
3. How can the relation between the teenagers' reported language use and the face-to-face interaction be described?
  - a) in terms of similarities and differences
  - b) in terms of underlying principles of language choice

The overall aim and the research questions have been addressed in four sub-studies, each of them presented in an article. The thesis comprises the four articles listed below. In addition to title, source and year of publication the main foci of the articles are provided. Article 1 and 3 are originally written in Swedish. However, for the purpose of this summary they have been translated into English.

**Article 1:** Rydenvald, Marie (2014) "It was difficult to choose because I have two languages". Swedish among multilingual teenagers in Europe. *Svenskans Beskrivning* 33: 417-426.

The study provides a general survey of who speaks what language with whom. It also investigates the extent of diversity in the language use of the participants and the role of Swedish in their multilingualism.

**Article 2:** Rydenvald, Marie (2015). Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in European Schools and international schools in Europe. *Journal of Research in International Education* 14(3): 213-227.



The study concerns a subset of participants attending international education, i.e. TCK, and their language use in relation to their migrational and linguistic background.

**Article 3:** Rydenvald, Marie (2016). The impact of family and school in the multilingualism of teenagers with a Swedish speaking background living abroad. *Nordand 11(1)*: 61-92.

By focusing on the language of instruction the study explores to what extent the choice of school has an impact on the participants' multilingualism and language use. The study also investigates the interplay between family background and the choice of school.

**Article 4:** Rydenvald, Marie (submitted). Who speaks what language to whom and when – rethought in the context of European Schools.

The study explores patterns of language use in the international multilingual context the participants are part of. The prerequisites for the participants' language use and language choice are also investigated. Finally, underlying discourses which influence the participants' principles for language choice are discussed in the study.

## Background and previous research

The different areas of research that are of relevance to the present thesis are closely related to different forms of education in Swedish offered abroad. The substantial number of students participating in various forms of Swedish education abroad is not a matter of chance, but rather the result of a long tradition of promoting the Swedish language abroad (Norrby & Håkansson 2007). In 1908, The Royal Society for Swedish Culture Abroad was established, the first organization with the explicit commission of safeguarding the Swedish language, culture and education outside Sweden (Riksföreningen Sverigekontakt [RSK], 2015), and since then several other associations have been founded. During the 20th century, the Swedish language has expanded abroad: it is offered as a subject at 220 universities around the world (Norrby och Håkansson 2007), it is a working language within the EU and it is well-represented in the United Nations and other international organizations as a result of sustained Swedish engagement in international relations. In addition, the migration to Sweden during the 21<sup>st</sup> century is likely to have con-

tributed to an increase in the number of speakers of Swedish (SCB 2017).

The teenagers in the sub-studies of this thesis live outside Sweden where they participate in Swedish instruction within different educational programs, either *national Swedish education abroad* or *international education*. The national Swedish education abroad follows Swedish curricula and is governed by the Swedish National Agency for Education (Swe. Skolverket). In this thesis the *Swedish schools abroad* and the *complementary teaching of Swedish* represent forms of education abroad that rest on Swedish national curricula. The Swedish schools abroad are full day schools where the language of instruction is Swedish. The complementary teaching of Swedish is generally held outside the students' ordinary schools and administrated by an association of parents. Linked to these educational forms, and especially the latter, is the research field of *complementary schools* (also called *heritage language schools*, *community language schools*, *mother tongue teaching*) (cf. Carder 2007; Creese and Blackledge 2011; Garcia et al 2013; Nordstrom 2015a), as well as the research field of *Heritage Language* (cf. Aalbersee & Muysken 2013; Montrul 2010a). Complementary schools typically offer extra-curricular instruction in and about a minority language to students for whom the language is part of their family background. The notion of *Heritage Language* concerns "child and adult members of a linguistic minority who grew up exposed to their home language and the majority language" (Montrul 2010a:4) and is of relevance for the participant group since Swedish is not an official language in the countries where they live. However, the participants in the sub-studies of this thesis are not considered as Heritage Language speakers of Swedish since they use Swedish both in the intimate context of the family and the more official context of school.

The international educational forms represented in this thesis are *international schools* and *European Schools*. The participants in the sub-studies who attend international schools follow the curriculum of the International Baccalaureate, which is the predominant educational program in international schools (Hayden 2012). The European Schools constitute a network of 14 schools following a curriculum of their own. The educational program is designed to be multilingual (Baetens Beardsmore 1993) and to lead to a European Baccalaureate. The main difference between the two school forms is that the European Schools are intended primarily for the children of civil servants working for the EU (De Mejia 2002). International schools are not intended for a specific category of students, but many of the students' families work in international organizations and companies (Hill 2007). Other differences concern the language of instruction and the possibility of studying Swedish. In international schools, English is a dominant language of instruction and Swedish may be studied as a language subject, primarily at secondary level within the IB Diploma Programme (IBO 2016). In European

Schools, Swedish may be used as a language of instruction in some core subjects (Eursc 2016). Table 1 below gives an overview of the four educational programs discussed above and how they relate to Swedish.

TABLE 1. *Educational programs in relation to Swedish.*

Educational form	Role of Swedish
Swedish schools abroad	Full day school. Swedish is used as language of instruction. The educational program follows a national Swedish curriculum.
Swedish complementary teaching	Extra-curricular mother tongue instruction. 2 hrs/ week. The instruction follows a national Swedish curriculum, and Swedish is used as language of instruction.
European Schools	The educational program follows a curriculum designed especially for the European Schools. The schools are divided into language sections (Eursc 2016), and depending on the school, Swedish is taught as a subject or used as language of instruction. In the latter case, Swedish as a subject, mathematics, natural sciences and philosophy are taught in Swedish. In total, roughly 16 lessons/ week are taught in Swedish.
International schools	The dominating educational program is the International Baccalaureate where English is almost exclusively used as language of instruction. The program follows a curriculum governed by the International Baccalaureate Organisation (IBO). It is possible to choose Swedish as a Language A (first language) subject within the IB Diploma Programme. The subject is taught approximately four periods per week.

Despite the wide scope of the concept *international education* (Hayden 2006) as well as an increased research interest in the field of international education in recent decades (Hayden & Thompson, 2007), “little research has been done in the area of bilingualism in international schools” (Carder, 2007:99). Instead, research focus has primarily been on educational, curricular, social and psychological aspects (Rydenvald 2015). This leads us to the concepts of *Third Culture Kids (TCK)* and *elite bilingualism* which are both linked to international education.

During the last decades, the term *Third Culture Kids (TCK)* has become a common and widely used term for students in international education. The term refers to the idea that many children and teenagers in this group of stu-

dents often grow up in the international society's conglomerate of cultures. This culture is seen as the 'third culture' in relation partly to their parents' home culture, which is viewed as the first culture, partly to the culture of the host country, which is viewed as the second culture (Pollock and Van Reken 2009). An often cited definition is that of Pollock and Van Reken (2009):

A third culture kid (TCK) is a person who has spent a significant part of his or her developmental years outside the parents' culture. The TCK frequently builds relationships to all of the cultures, while not having full ownership in any. Although elements from each culture may be assimilated into the TCK's life experience, the sense of belonging is in relationship to others of similar background. (Pollock and Van Reken 2009:13)

TCK are also characterized as *globally mobile children* (Hayden 2012), which, in combination with their affiliation to the international society, constitute common research themes. The research of TCK (cf. Fail 2007) falls primarily within a sociocultural paradigm, with a major focus on issues presumed to be problematic in the lives of TCK. This research centres on the effects of an international lifestyle for the children and teenagers with respect to, for example, identity, dual national and cultural belonging, repatriation and schooling (Cockburn 2002; Fail et al. 2004; Grimshaw and Sears 2008; Lee, 2010).

It is not unusual that TCK in general, and especially TCK with a non-English-speaking background, are required to relate to three languages in their everyday lives. An example of such a circumstance would be a student who is part of international education with English as the language of instruction in a country in southern Europe and whose parents are native speakers of Swedish and Japanese. Despite the multilingualism of many TCK, little attention has been given to linguistic aspects in the research of TCK (cf. Hayden et al. 2007).

One of the explanations for this lack might be found in the alleged connection between TCK and elite bilinguals. The term *elite bilingual* often applies to voluntary migrants who have become multilingual by their own free choice (Boyd 1998; Romaine 1995; Skutnabb-Kangas 1985) and who are well-educated and proficient in at least one of the languages spoken by the international community (De Meija 2002). Implicit in the concept of elite bilingualism seems also to lie the presumption that this type of multilingualism is entirely unproblematic for the individual, since it is a matter of free choice (Baker and Prys-Jones 1998:16, Paulston 1978; Skutnabb-Kangas 1981).

## Theoretical framework

The thesis is written within a sociolinguistic perspective on multilingualism. Creese and Blackledge (2015) argue that:

/.../ recent scholarship in sociolinguistics has sought a nuanced framework with which to describe and analyze communication patterns which appear to have become, and continue to become, more dynamic, mobile, and complex. As people from a greater range of territories come into contact, so do their communicative repertoires. Nor are such repertoires fixed, but they change in use. (Creese and Blackledge 2015:33)

In order to interpret and describe the multilingualism and language use of the participants in the sub-studies, I have employed different theoretical models. The first model employed is that of *dynamic multilingualism* (Garcia 2009, Garcia and Wei 2014), which is discussed in relation to the earlier view of multilingualism as dualistic (Matarese 2013). With the term *dynamic multilingualism*, Garcia (2009) aims at describing how multilingualism is developed through interplay between the individual's linguistic resources and competences as well as the social and linguistic context she/he is a part of. Despite a multilingual behaviour of the participants in this thesis which is best described as dynamic, I am not employing what has tended to become a core concept within the dynamic perspective on multilingualism, namely *translanguaging*. Neither the research questions, nor the material in this thesis are intended to investigate translanguaging (or e.g. code-switching). In this thesis I have instead chosen to use the concept of *pool of resources* (Fought 2006), which, as I argue, allows referring to different languages within a dynamic perspective of multilingualism.

Part of the dynamic perspective of multilingualism is the interplay between different variables. The variables and the interplay between them could be described as a complex system. The second model employed in the theoretical framework of this thesis is *complexity theory* (Larsen-Freeman 2011; Larsen-Freeman and Cameron 2008). Complexity theory "seeks to explain complex, dynamic, open adaptive, self-organizing, non-linear systems" (Larsen Freeman 2011:52). Moreover, complex systems are seen as an organized complexity, i.e. they are not ruled by chaos, but patterns exist (Larsen-Freeman 2011). Complex systems are thus characterized by a dynamic interplay between different variables. In the case of a complex system that consists of several languages the interplay of variables becomes even more complicated. To account for the difference between monolingual and multilingual complex systems Herdina and Jessner (2002:129) introduce the concept of *the multilingual factor*. They see the *M-factor* as the moderator of the interplay between languages in the multi-

lingual brain. Finally, the complexity theory and the M-factor are related to the theoretical view of *Multi-competence* (cf. Cook 2016). Within the latter, multilingualism is not only seen as a complex linguistic system, but a system that influences the whole mind of the individual, both cognitive and social aspects (Cook 2016:20). Dynamic multilingualism, the M-factor and multi-competence have in common the theoretical point-of-view based on a multilingual norm. Since, as I will discuss below, the sub-studies in this thesis show that the participants operate from a multilingual base-line, theories resting on a multilingual norm are suitable for describing their multilingualism.

The third model employed in this thesis is *domain theory* (Fishman 1965, 1971, 1972a, 1972b). This may appear slightly contradictory since domain theory categorizes language use rather than accounting for the complexity. However, one contribution put forward by this early theory of language use is the view of bilingualism as a stable condition rather than a temporary transit period between monolingualisms. Fishman distinguishes the five domains of *family, friendship, religion, education and work*, which are “commonly associated with a particular variety or language” (Fishman 1972a:44). In a multilingual context, Fishman argued, one language often becomes dominant in the domain, where he equated *dominant language* with most frequently used language (Garcia et al. 2006:12). However, the language use of multilinguals has proven to be more dynamic than the domain theory suggests. Not only do multilingual individuals use different languages in different domains, but they also use different languages in the same domain. The premises for the participation in and belonging to different domains are likely to change during a lifetime (e.g. Garcia 2009; Grosjean 2001; Skutnabb-Kangas 1981). In this thesis domain theory has been used as an organizing principle for the description of the participants’ language use. Even if the domains may serve a function as an instrument for categorization on macro-level, domain theory appears not to be a sufficient model for describing the complexity of the multilingualism and language use of the participants in this study and, as I argue, nor multilingualism in general in today’s globalized world.

Finally, linguistic notions such as *L1, L2, native speaker* and *foreign language* are not untouched by the changed perspectives on multilingualism brought by globalization. Within the theoretical framework I problematize linguistic notions that are central to the understanding of the participating teenagers’ multilingualism and language use. The discussion is held in the light of how the terminology becomes challenged when it is viewed through the lens of a multilingual norm and a dynamic perspective on multilingualism.

## Method

Four sub-studies based on different materials and methods of analysis were carried out in order to answer the questions of this thesis. As mentioned above, the sub-studies were reported in four articles, the results of which are summarized below. The first three of the studies are based on a sociolinguistic survey on language use, preferences and attitudes. In two of them, the analysis was inspired by linguistic profiling (Fraurud and Boyd 2011), which is a tool for analyzing heterogeneous linguistic contexts. The analysis was mainly carried out through cross-tabulations in layers. In the third article, inferential statistics (Chi2 and Anova) were introduced to investigate how the participants' perceived multilingualism was affected by family and school. Finally, the fourth study contributes important information about the participants' actual language use in their daily lives by adding a (triangulated) material consisting of self-recordings, interviews and a questionnaire. Here nexus analysis was used as a method of analysis.

## Participants

In total, 143 high school students comprised the participant group, 84 female and 59 male, aged 15–19, who live in 15 different cities spread over 7 countries in central and southern Europe. They are all multilingual and have a Swedish speaking background in common. Apart from this, their linguistic backgrounds differ; 59 have two parents who both have Swedish as their L1 and 71 have one parent whose L1 is Swedish and one parent with a different L1. Finally, there are 13 participants both of whose parents have L1s other than Swedish. These participants have lived a major portion of their lives in Sweden and they perceive themselves, and are perceived by their teachers, as native speakers of Swedish.

The participants attend Swedish instruction abroad within two Swedish national and two international educational programs. In total, 64 participants attend Swedish national education: 20 participants in Swedish schools abroad and 44 in extra-curricular complementary teaching of Swedish. The latter participate in the instruction outside their ordinary schooling within the national school system in the country of residence. International education comprises 79 participants: 23 in international schools and 56 in European Schools. Depending on which educational form the participants attend they either study Swedish as a subject or have Swedish as the language of instruction. Other languages of instruction in the sub-studies of this thesis are English and four major European languages. In order not to endanger the anonymity of the participants the four majority languages are not specified.

## Summary of the main results in the four articles

In this section, I will give a brief account of the scopes of the articles and the aims of the sub-studies as well as their most important results. For the titles of the articles and the source of publication, please see the section of Research aims above.

### Article 1

Article 1 explores the patterns of language use of the participants, as a group and individually. The patterns of language use studied in the article mainly concern who speaks what language(s) with whom. The aims of the study presented in the first article are to investigate the extent to which the participants' patterns of language use can be said to be heterogeneous or homogenous. Moreover, the role of Swedish in the participants' multilingualism is investigated.

The results show homogeneity regarding the participants' language use over domains. In the home domain the parents L1s are dominating languages, in school the language of instruction dominates and in the friends domain the participants report a multilingual practice. However, the linguistic profiling shows diversity within the domains. For example, different family members use different languages and they do not necessarily use the same language in one conversation, e.g. one parent can use his/her L1 while the respondent can use another language. It is only in one fourth of the families that all family members speak the same language. In the majority of these families both parents have Swedish as L1. Another example is the participants' attitudes towards their language use. The language they perceive as the one most used does not necessarily coincide with the languages they report as the ones they prefer to use, regard as their strongest, or the language they identify with. One important result in the study is that the majority of the respondents do not answer with one language on questions of language use, preferences and attitudes, albeit one language is asked for. There is also a slight indication in the results that the participants choose a language according to the person they speak with rather than the topic or medium of communication. Finally, Swedish has a fairly strong position in the multilingualism of the participants. They use Swedish with parents, siblings, teachers and friends, albeit to varying degrees. Swedish tends to be used to a higher degree in the families where both parents have Swedish as L1.



## Article 2

The aim of the second study is to investigate language use and language attitudes of students attending international schools and European Schools. Students who are part of international education are often referred to as Third Culture Kids (TCK). As social and migrational circumstances are significant features in the concepts of TCK and elite bilingualism, attention is also given to the students' backgrounds, especially concerning migration and family. The purpose with the article is also to contribute a linguistic dimension to the existing research on TCK and elite bilinguals.

The most interesting result of the study is the difference between the participants in the two educational forms. The participants in the international schools tend to have emigrated after 10 years of age, while the participants in the European Schools tend to have emigrated before 10 years of age. Moreover, the majority of the participants in the international schools come from families in which both parents have Swedish as L1, while the participants in the European Schools come from families in which the parents have different L1. The language of instruction tends to be a dominating language in the multilingualism of the participants and those attending the international schools report a language use including the frequent use of English. The participants in the European Schools, on the other hand, report a language use characterized by a use of several languages. The participants in the European Schools also report Swedish to be used in all three domains i.e. at home, in school and with friends, to a larger extent than among the participants in the international schools. Finally, regardless of school form the majority of the participants do not report the same language for most used language, preferred language and language they identify with. Tentatively, this result could be an indication of the linguistic belongings of TCK are as complex as their national and cultural belongings.

## Article 3

The third sub-study aims at exploring how the participants' reported multilingualism is affected by family and school. The sub-study comprises all four educational forms and addresses the following questions: Is there a relationship between the choice of school and the participants' family background? To what extent does the choice of school have an impact on the participants' multilingualism and language use? How is the language of instruction manifested in the participants' multilingualism?

The results show through significant relationships between variables that the choice of school is not arbitrary, but a result of an interplay between factors

in the participants' family background. For example, as already shown in the second sub-study, the participants attending international schools have immigrated to the country of residence late in childhood and the majority comes from families where both parents have Swedish as L1. On the other end of the continuum in the participant group are the participants attending the complementary teaching of Swedish and whose ordinary schooling falls within the national school system of the country of residence. The majority of them were born in the country of residence and they come from families where the parents have different languages as L1. In the majority of these families one parent has the local majority language of the country of residence as L1.

The choice of school has an impact on the participants' language use and multilingualism through the language of instruction. The participants report the language of instruction as a language they use frequently and which they perceive as strong in several domains, skills and proficiencies. Finally, the results indicate that the language of instruction plays a vital role in the participants' multilingualism regardless of whether it is an L1, L2 or foreign language for them. The terminology becomes even more complicated since English is not the local majority language in the countries present in the material of this thesis, but an L2 in the international context the majority of the participants is a part of.

## Article 4

In focus of the fourth study is the multilingualism and language use of some students in a European School. The students have a Swedish speaking background, they attend a school with a multilingual educational program, they have Swedish and English as languages of education and they live in an officially multilingual country. The study addresses the question of how the students navigate in their multilingual life situation. Of special interest for the study is to investigate which patterns of language use they relate to, and what influences the many situations of language use they encounter in their everyday lives. The material in the study is threefold and consists of a questionnaire, interviews and self-recordings.

The self-recordings display patterns of language use at home that are more heterogeneous than those reported in the questionnaire. Swedish appears to be the default language at home, but other languages constantly enter the home through, mainly, friends of the participants or of other family members. In school, the patterns of language use appear to be more homogenous than the reported results show. The results from the questionnaire indicate that the participants have a multilingual practice with friends, while in the self-recordings English could be seen as the default language.

The main principles of language choice among the participants are those of inclusion and what I metaphorically define as ‘the least common denominator’. Underlying the choice of language is that all interlocutors should have the opportunity to participate in the conversation. When they choose a language they choose between the languages they have in common with the other interlocutors and then base their choice on the language they, on the one hand, feel the most comfortable with and, on the other hand, believe or estimate the other interlocutors prefer. The principle of ‘the least common denominator’ tends to result in the choice of English between peers at school. One tentative explanation could be the status English has as dominating L2 in the school where the study is done. In being the dominating L2, English becomes a safe and convenient language to choose, since most students can use it.

## Discussion

This thesis aims at gaining a deeper understanding and extended knowledge about the multilingualism and language use of teenagers with Swedish backgrounds who live abroad and participate in Swedish instruction. In the following discussion I will highlight some of the most important contributions towards this overall aim. One important result is that the participants show a language behaviour which is dynamic and appears to rest on a multilingual baseline. The participants do not exclusively allocate certain languages to certain situations, individuals, or subjects, but have a readiness to use their languages according to the situation (cf. Grosjean 2001). For example, they have difficulties in answering the questionnaire with one language as asked for and they apply the principle of ‘the least common denominator’ to the communicative situations they are a part of. Metaphorically, the linguistic repertoire of the participants could be described as a pool of resources (Fought 2006) from which they draw the most suitable linguistic means for the context they are in.

Dynamic bilingualism (e.g. Garcia 2009) is not only characterized by a dynamic use of languages, but it also “suggests that the language practices are complex and interrelated” (Garcia and Wei 2014:14). The participants’ description of their language use shows a complex system of interplaying variables that are socially situated. As in other complex systems the interplay between the variables is vital (cf. Larsen-Fremman 2011). In the case of the participant group the interplay of different variables becomes very clear through the significant relationships between the parents’ linguistic background, the migrational background of the family and the choice of school. In turn, the choice of school has an impact on the participants’ multilingualism since the language of

instruction becomes a central language in their multilingualism. For instance, the language the majority of the participants describe as their most frequently used one and their strongest one is represented by the language of instruction. The interplay between the variables constitutes an important result in that it suggests that the participants' multilingualism is not randomly constructed, but formed in interaction with the social context.

The complexity does not only concern the background variables, but also variables of language use. The languages in the participants' multilingualism appear to be interwoven and overlapping. Complex systems are not ruled by chaos but consist of an organized complexity (Larsen-Freeman 2011), which in the relation to the participants' multilingualism manifests itself through patterns of language use. These differ between domains and on a surface level the reported results describe a language use in the home domain that is dominated by the parents' L1s, in school by the language of instruction and among friends by a multilingual practice. However, there is diversity within the domains and the dominance of a certain language or language practices is not absolute. In addition to the reported results, the self-recordings show that the patterns of language use at home are even more heterogeneous than indicated by the participants' description. Paradoxically, the self-recordings also show that the patterns of language use among friends are more homogenous than reported. In the self-recordings the participants use English frequently, rather than the multilingual practice accounted for in the reported results.

These results can be discussed in the light of domain theory (Fishman 1972). In the questionnaire, domain theory functions as an organizing principle with the negative side effect of possibly steering the answers of the participants into a description of a domain specific language use. Nevertheless, their answers display a diversity that indicates that one language does not completely dominate a certain domain. For example, the participants do not answer with one language as requested and the answers also show that some participants use another language than their parents in mutual conversations. Neither are the boundaries of the domains clear and firm. For example, the school domain and the friendship domain are almost layered on each other.

The macro-perspective of the domain theory (Fishman 1972b:44) implies a top-down function which sets norms of language behaviour, i.e. describes an expected behaviour, rather than allowing a bottom-up perspective which examines how multilinguals actually use their languages. As an instrument for categorization on macro-level the domains may serve a function. However, the results suggest that the domain theory is not a sufficient model for describing the complexity of the multilingualism and language use of the participants in the sub-studies of this thesis and, as I argue, nor multilingualism in general in today's globalized world.

As discussed, the results show that the language of instruction becomes an important language in the participants' multilingualism. This result may not seem surprising, was it not for the educational context in the sub-studies of the thesis. It is not unusual that multilingual children and teenagers, for whom migration constitutes a part of the family background, attend a local school within the national educational system of the country of residence. The language of instruction is most likely the local majority language which is often an L2 for the students. The participant group differs in this respect, as only a minority of the participants has the same language of instruction as the local majority language where they live.

Approximately a third of the participants in the material are schooled within the national educational system of the country of residence. For the majority of them the local majority language is one of their L1s and they were born in the country of residence. Swedish is the L1 of one of their parents and has a fairly limited scope in the language use of these participants. However, as they participate in complementary teaching of Swedish they are, I argue, not to be regarded as Heritage Language (HL) speakers (see section of Background above). They use Swedish in the more private sphere of the home as well as in the more official context of the teaching. On the other hand, inherent in dynamic multilingualism as well as complex systems, change is possible over time (de Boot 2016; Garcia 2009; Larsen-Freeman 2011). When these teenagers leave school and home, they might choose a path in life where Swedish is of little use and thus become HL speakers. On the contrary, they might choose a path in life where they use more Swedish than they did as teenagers.

In the participant group, the majority has English and/or Swedish as the language of instruction. Especially for the participants who are part of the international education, i.e. Third Culture Kids (TCK) who have English as the language of instruction, the linguistic belongings are complex. The majority of the participants in the international education come from families where both parents have Swedish as L1. They have English as the language of instruction, which is to be regarded as a foreign language since none of the countries present in the sub-studies have English as an official national language. On the other hand, English is also an official L2 within the European Schools and the dominating language (Carder 2007) in International schools. As already discussed, the language of instruction becomes a central language in the participants' multilingualism in relation to e.g. frequency of use and academic skills. In addition, the results from the fourth study indicate that English, through its status as a dominating L2 in the European Schools, becomes a language which serves an inclusive function in the communication among peers. The principles of language choice among the participants in the fourth study, rest on in-

clusion and what I metaphorically define as 'the least common denominator'. According to the results, English seems to meet the requirements of both these principles.

Furthermore, TCK are globally mobile students (Pollock and Van Reken 2009) who are part of the international society (e.g. Hayden 2012), in which English is the dominant language. Being a part of the international society requires the use of English in the everyday life and in this societal function English is to be regarded as an L2 (cf. Hyltenstam 2004) for TCK. Concerning the local majority language in the country of residence, which in a general sense is an L2 in the context, the participants report a sparse use. This result could indicate a lack of contact with the local community. Towards the background of these results, the elite bilingualism attributed to TCK could be discussed. Furthermore, the multilingual situation of TCK challenges certain linguistic terminology.

Elite bilinguals are seen as voluntary migrants (e.g. Skutnabb-Kangas 1981), who are proficient in at least one of the languages spoken in the international society (De Mejía 2002), and whose multilingualism is regarded as unproblematic (Baker and Prys-Jones 1998). First, it could be questioned whether migration can be perceived as voluntary for children and teenagers migrating with their families. Secondly, as the results above indicate, English is more than a language of instruction for TCK. For many of them, it is their L2, which they need in their everyday lives and not a superfluous language they could drop, should it create problems. Sociolinguistic studies could contribute to the existing research of TCK by problematizing the use of elite bilingualism in relation to multilingual students in international education.

As the results above demonstrate, notions of concepts such as L1, L2 and foreign language may vary according to the social contexts the individual is a part of. For a multilingual individual the term L1 may only signify the first language learned, or the language of the parents. Ideological notions and beliefs attached to the term, such as the mother tongue being the individual's strongest language, the most frequently used one and the linguistic belonging of the individual, have little if no relevance. Neither need the term L2 nor the term foreign language be defined from a national perspective. They could be viewed from an international perspective. Hammarberg goes as far in his argumentation as to call terms such as L1, L2 and L3 "misnomers, suggesting a too narrow conception of the notions they stand for" (Hammarberg 2010:12). Misnomers or not, the results show that the terms are challenged by the language use of TCK in the contemporary globalized society.

Finally, through the family background and their studies in Swedish the participants could be regarded as part of the Swedish community abroad. The participants have in common the use of Swedish with at least one family member,

a teacher and peers, but otherwise the role Swedish plays in their lives varies. At one end of the spectrum are the participants who attend extra-curricular Swedish complementary teaching two lessons per week. They are firmly anchored within the local community and use the local majority language to a great extent. On the other end are the participants who attend international schools, have Swedish as a subject within their educational program, are part of the international society but not the local community and use English to a great extent. In between are the participants who attend the Swedish schools abroad and follow the same Swedish secondary school program as their peers in Sweden, are more firmly anchored in the local and Swedish community than the international one and use Swedish to a great extent. These results are important in that they can be taken to problematize an often alleged homogeneity of minority language groups.

As this study illustrates, multilingual language use consists of complex and dynamic interplay of several factors, where clear and firm borders and contours are very difficult to draw. However, the language use of the participants seen here is far from exceptional. The results of the study could be used to illustrate a common language situation shared by many teenagers around the world.





## Referenslista

- Aalberse, Suzanne & Pieter Muysken 2013. *Perspectives on heritage languages*. Position paper for the Leeuwenhorst Workshop on Heritage Languages, Netherlands, January 23-25, 2013. <[http://www.ru.nl/linc/news\\_and\\_events/events/workshop-structural/#PositionPaper](http://www.ru.nl/linc/news_and_events/events/workshop-structural/#PositionPaper)>. Hämtat 2 december 2016.
- Andersson, Lars-Gunnar 1985. *Fult språk. Svordomar, dialekter och annat ont*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Aronin, Larissa 2016. Multi-competence and Dominant Language Constellation. In: Cook, Vivian & Li Wei (eds.), pp. 142–163.
- Aronin, Larissa & David Singleton 2012. *Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Axelsson, Monica 2001. Språkarv, språkidentifikation och språkfärdighet. Alternativ till begreppen modersmål och infödd nivå. I: Börestam Ulla, Lennart Larsson, Berit Söderman & Åsa Vikström (red.), *Postskriptum. Språkliga studier till minnet av Elsie Wijk-Andersson*. Uppsala: Hallgren och Fallgren, s. 11–28.
- Axelsson, Monica, Carin Rosander & Mariana Sellgren 2005. *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Baker, Colin 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin & Sylvia Prys Jones 1998. *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ballmer, Thomas T. 1981. A Typology of the native speaker. In: Coulmas, Florian (ed.), pp. 51–68.

- Barkhuizen, Gay & Nkonko M. Kamwangamalu 2013. Introduction. *International Journal of the Sociology of Language* 222, pp. 1–4.
- Beatens Beardsmore, Hugo 1982. *Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, Hugo 1993. The European School Model. In: Baetens Beardsmore, Hugo (ed.), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 121–154.
- Baetens Beardsmore, Hugo 1995. The European school experience in multilingual education. In: Tove Skutnabb-Kangas (ed.), pp. 21–68.
- Baetens Beardsmore, Hugo 2009. Bilingual Education. Factors and Variables. In: García, Ofelia. *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell, pp. 137–158.
- Bell, Allan 1984. Language style as audience design. *Language in Society* 13, pp. 145–204.
- Bell, Allan 2014. *The Guidebook of Sociolinguistics*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Bellander, Theres 2010. *Ungdomars dagliga interaction. En språkvetenskaplig studie av sex gymnasieungdomars bruk av tal, skrift och interaktionsmedier*. Doktorsavhandling. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 84.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Björklund, Siv & Karita Mård-Miettinen 2011. Integration of multiple languages in immersion. Swedish immersion in Finland. In: Tedick, Diane J., Donna Christian & Tara Williams Fortune (eds.), *Immersion Education. Practices, policies, possibilities*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 13–35.
- Björklund, Siv, Sanna Pakarinen & Karita Mård-Miettinen 2015. Är jag flerspråkig? Språkbadslevers uppfattningar om sin flerspråkighet. I: Kalliokoski, Jyrki., Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikkula (red.). *Kieli koulutuksen resursina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* [*Språk som resurs i utbildningen. Perspektiv på inläring och undervisning av/på ett främmandespråk och ett andraspråk*]. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/ n:o 8, s. 153–167. <<http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53777/0>>. Hämtat 12 december 2016.
- Block, David 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blommaert, Jan 2005. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University press.
- Blommaert, Jan 2012. Chronicles of complexity. Etnography, superdiversity and linguistic landscapes. *Tilburg Papers in Culture Studies*. Paper 29. Tilburg: Tilburg University.

- Blommaert, Jan & Ben Rampton 2011. Language and Superdiversity. *Diversities* 13:2, pp. 1-20.
- Blåsjö, Mona 2013. "Att skriva avtal är att förutse problem" Medierad diskusanalys som metod för att studera bolagsjuristers textbruk. *Sakprosa*. Vol. 5 Nr. 2 Art. 2
- Bourdieu, Pierre 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Boyd, Sally 1985. *Language Survival. A study of language contact, language shift and language choice in Sweden*. Doktorsavhandling. (Gothenburg Monographs in Linguistics 6.) Gothenburg: Department of Linguistics, University of Gothenburg:
- Boyd, Sally 1998. North Americans in the Nordic region: elite bilinguals. *International Journal of the Sociology of Language* 133, pp. 31–50.
- Bryman, Alan 2002. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Butler, Yuka G. & Kenji Hakuta 2004. Bilingualism and Second Language Acquisition. In: Bhatia, Tej K. & William C. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 114 – 144.
- Bylund, Emanuel & Manuel Díaz 2012. The effects of heritage language instruction on first language proficiency: a psycholinguistic perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15:5, pp. 593–609.
- Börestam, Ulla 2011. *Scandigo Supermercado, Skandinavisk noticias S.L. och Scandinavian Building. Lite om företagsnamn med skandinavisk profil bland utlandsskandinaver i Spanien*. (Namn och samhälle 26.) Uppsala: Seminariet för nordisk namnforskning, Uppsala universitet.
- Carder, Maurice 2007. *Bilingualism in International Schools: A Model for Enriching Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cilliers, Paul 2005. Knowledge, limits and boundaries. *Futures*, 37, pp. 605-613.
- Cockburn, Laura 2002. Children and Young People Living in Changing Worlds : The Process of Assessing and Understanding the 'Third Culture Kid'. *School Psychology International* 23(4), pp. 475–485.
- Codex 2016a = CODEX regler och riktlinjer för forskning. Vetenskapsrådet & Uppsala universitet. <<http://codex.vr.se/manniska1.shtml>>. Hämtat 14 december 2016.
- Codex 2016b = CODEX Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådet. <[www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf)>. Hämtat 14 december 2016.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison 2011. *Research Methods in Education*. 7th ed. Abingdon, Oxon: Routledge.

- Cook, Vivian 2016. Premises of multi-competence. In: Cook, Vivian and Li Wei (eds.), pp. 1–25.
- Cook, Vivian & Li Wei (eds.) 2016. *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press
- Coulmas, Florian (ed.) 1981. *A Festschrift for Native Speaker*. The Hague: Mouton
- Coulmas, Florian 1981. Introduction: The Concept of Native Speaker. In: Coulmas, Florian (ed.), pp. 1–25.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge 2011. Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics* 43, pp. 1196–1208.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge 2015. Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, pp. 20–35.
- Cummins, Jim 1995. The European Schools Model in relation to French Immersion Programs in Canada. In: Skutnabb-Kangas, Tove (ed.), pp. 159–168.
- Cummins, Jim & Marcel Danesi 1990. *Heritage languages: the development and denial of Canada's linguistic resources*. Toronto: Our Schools/Our Selves Education Foundation and Garamond.
- Day, Dennis & Johannes Wagner 2007. Bilingual professionals. In: Auer, Peter & Li Wei (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 391–404.
- de Boot, Kees 2016. Multi-competence and dynamic/complex systems. In: Cook, Vivian & Li Wei (eds.), pp. 125–141.
- De Mejía, Anne-Marie 2002. *Power, Prestige and Bilingualism: International perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Denscombe, Martyn 2009. *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dörnyei, Zoltán 2009. Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. *Language Learning* 59:Suppl. 1, pp. 230–248.
- Ecml 2015 = European Center for Modern Languages of the Council of Europe. <<http://ecml.at>>. Hämtat 8 november 2015.
- Eursc 2016 = <Scola Europaea <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/mission>>. Hämtat 2 december 2016.
- Fail, Helen 2007. The Potential of the Past in Practice: Life Stories of Former International School Students. In: Mary Hayden, Jack Levy & Jeff Thompson (eds.), pp. 103–112.
- Fail Helen, Jeff Thompson & George Walker 2004. Belonging, identity and Third Culture Kids: life histories of former international school students. *Journal of Research in International Education* 3, pp. 319–340.

- Favell, Adrian, Miriam Feldblum & Peter Smith 2007. The Human Face of Global Mobility: A Research Agenda. *Society* 44:2, pp. 15–25.
- Firth, Alan & Johannes Wagner 1997. On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal* 81/3, pp. 286–300.
- Fishman, Joshua A. 1965. Who speaks what language to whom and when? In: Wei Li (ed.), [2007] *The Bilingualism reader*. New York: Routledge, pp. 55–70.
- Fishman, Joshua A. Bilingualism in the barrio. Bloomington: Indiana University.
- Fishman, Joshua A. 1972a. *The Sociology of Language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Fishman, Joshua A. 1972b. Domains and the Relationship between Micro- and Macrosociolinguistics. In: John J. Gumperz & Dell Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 435–453.
- Fishman Joshua A. 1977. The social science perspective. *Bilingual Education: Current Perspectives. Social Science*. Volume 1. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, pp.1–49.
- FOA 2013 = Veileder – familier som flyttar med barn till utlandet. Rettigheter og hjelp for barn bosatt i utlandet. Fylkesmannen i Oslo og Akershus. <<https://www.fylkesmannen.no/nb/Oslo-og-Akershus/Barnehage-og-opplaring/Utdanning-i-utlandet/PP-tjenesten-for-private-norske-skoler-i-utlandet/Rettigheter-og-hjelp-for-barn-bosatt-i-utlandet/>>. Hämtat 2 december 2016.
- Fought, Carmen 2006. *Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraurud, Kari & Sally Boyd 2006. The native/non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in Swedish multilingual urban contexts. In: Hinsken, Frans (ed.), *Language variation – European Perspectives. Selected papers from the Third International Conference on Language variation in Europe (ICLaVE3)*, Amsterdam, June 2005. Amsterdam: John Benjamins, pp. 53–70.
- Fraurud, Kari & Sally Boyd 2011. The native – non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in multilingual urban contexts in Sweden. In: Källström, Roger & Inger Lindberg (eds.), *Young urban Swedish: variation and change in multilingual settings*. Göteborg: Göteborgs universitet, pp. 67–87.
- Gallagher, Eithne 2008. *Equal Rights to the Curriculum. Many Languages, One Message*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Ganuza, Natalia & Christina Hedman (accepted for publication in Applied Linguistics). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy – evidence from Somali-Swedish bilinguals.
- García, Ofelia 2009. *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Kate Seltzer (2016). The Translanguaging Current in Language Education. I: Kindenberg, Björn (red.), *Flerspråkighet som resurs*. Stockholm: Liber, s. 19-30.
- García, Ofelia & Li Wei 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia, Rakhmiel Peltz, Harold Schiffman & Gella Schweid Fishman 2006. *Language Loyalty, Continuity and Change. Joshua A. Fishman's Contribution to International Sociolinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, Ofelia, Zena Zacharia & Bahar Octu (eds.), 2013. *Bilingual Community Education and Multilingualism: Beyond Heritage Languages in a Global City*. Clevedon: Multilingual Matters
- García, Ofelia, Zeena Zakharia & Bahar Octu 2013. Bilingual Community Education: Beyond Heritage Education and Bilingual Education in New York. In: Ofelia García, Zena Zacharia, & Bahar Octu (eds.), pp. 3–42.
- Giles, Howard, Anthony Mulac, James J. Bradac & Patricia Johnson 1987. *Communication Yearbook 10*, New Brunswick, N.J.: International communication association, pp. 13–48.
- Glick Schiller, Nina & Linda Basch 1995. From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration. *Anthropolical Quaterly* 68:1, pp. 48–63.
- Goffman, Erving 1983. The Interaction Order: American Sociological Association. 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*. Vol 48 (1), pp. 1-17.
- Grimshaw, Trevor 2007. Critical Perspectives on Language in International Education. In: Hayden, Mary, Jack Levy & Jeff Thompson (eds.), pp. 365–378.
- Grimshaw, Trevor & Corinne Sears 2008. 'Where am I from?' 'Where do I belong?': The negotiation and maintenance of identity by international school students. *Journal of Research in International Education* 7, pp. 259–275.
- Grosjean, François 1982. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Grosjean, François 2001. The Bilingual's Language Mode. In: Nicol, Janet L. (ed.), *One Mind, Two Languages. Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell, pp. 1–22.
- GY 2015 = Gymnasium 2015. <<http://www.gymnasium.se/utlandsstudier/svensk-utlandsskola-4505>>. Hämtat 29 oktober 2015.

- György-Ullholm, Kamilla 2010. *Same Mother Tongue – Different Origins. Implications for Language Maintenance and Shift among Hungarian Immigrants and their Children in Sweden*. Doctoral thesis. (Dissertations in bilingualism 20.) Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Hammarberg, Björn 2010. The language of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL* 48, pp. 91–114.
- Hammarberg, Björn 2013. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Linfberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 27–84.
- Hammarberg, Björn 2014. Problems in Defining the Concepts of L1, L2 and L3. In: Otwinowska, Agnieszka. & Gessica De Angelis (eds.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts. Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 3–18.
- Hanell, Linnea & Mona Blåsjö. 2014. Diskurs i handling: Att studera människors handlingar med medierad diskursanalys. I: Karlsson Anna-Malin & Craig, H. Makkonen (red.), *Analysing text AND talk/Att analysera texter OCH samtal*. (FUMS Rapport nr 233) Uppsala: Uppsala universitet, s. 14–26.
- Hayden, Mary 2006. *Introduction to International education. International Schools and their Communities*. London: Sage Publications.
- Hayden, Mary 2012. Third culture kids: the global nomads of transnational spaces of learning. In: Rachel Brooks, Alison Fuller & Johanna Waters (eds.), *Changing Spaces of Education. New perspectives on the nature of learning*. London: Routledge, pp. 59–77.
- Hayden, Mary, Jack Levy & Jeff Thompson (eds.) 2007. *The Sage Handbook in Research in International Education*. London: Sage Publications.
- Hayden, Mary, Jack Levy & Jeff Thompson 2007. Introduction. In: Mary Hayden, Jack Levy & Jeff Thompson (eds.), pp. 1–8.
- Heller, Monica 2007. Bilingualism as ideology and practice. In: Heller, Monica (ed.), *Bilingualism: a social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 1–22.
- Herdina, Philip & Ulrike Jessner 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hill, Ian 2007. Multicultural and international education: never the twain shall meet. *Review of Education* 53, pp. 245–264.
- Hoffmann, Charlotte 2000. The spread of English and the Growth of Multilingualism with English in Europe. In: Cenoz, Jasone & Ulrike Jessner (eds.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1–21.
- House, Juliane 2003. English as a lingua franca: A threat to multilingualism. *Journal of Sociolinguistics* 7(4), pp. 556–578.



- Hyldenstam, Kenneth 2004. *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Stockholm: Norstedts.
- Hyldenstam, Kenneth & Christopher Stroud 1991. *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Hymes, Dell 1972. Models of the Interaction of Language and Social Life. In: Gumperz, John J. & Dell Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 35–71.
- Håkansson, Gisela & Catrin Norrby 2010. Environmental Influence on Language Acquisition: Comparing Second and Foreign Language Acquisition of Swedish. *Language Learning* 60:3, pp. 628–650.
- Håkansson, Gisela & Catrin Norrby 2014. Ungdomar talar om språk. En folklingvistisk studie. I: Lindström Jan, m.fl. (red.), s. 151–161.
- IBO 2015a = International Baccalaureate Organisation. <[www.ibo.org](http://www.ibo.org)>. Hämtat 9 oktober 2015.
- IBO 2015b = Privat e-postkorrespondens med IBO:s statistiska avdelning 10 juli 2015.
- IBO 2015c = IBO:s hemsida. Programmes: Language A. <<http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/language-and-literature/language-a-literature-slhl/>>. Hämtat 28 mars 2016.
- IBO 2016 = International Baccalaureate Organization. Diploma Programme. Studies in language and literature. Language A: Literature. <<http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/language-and-literature/>>. Hämtat 2 december 2016.
- Jessner, Ulrike 2008. A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal* 92:2, pp. 270–283.
- Jenkins, Jennifer 2015. *Global Englishes*. London and New York: Routledge.
- Kamwangamalu Nkonko M. 2004. Bi-/Multilingualism in South Africa. In: Bhatia Tej K. & William C. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 725–741.
- Kano, Naomi 2013. Japanese Community Schools: New Pedagogy for a Changching Population. In: García, Ofelia, Zena Zacharia, & Bahar Octu (eds.), pp. 99–112.
- Kheirkhah, Mina 2016. *From family language practices to family language policies: Children as socializing agents*. Doctoral thesis. (Linköping Studies in Arts and Science No. 676). Linköping: Department of Thematic Studies – Child Studies, Linköping University.
- King, Kendall & Natalia Ganuza 2005. Language, Identity, Education, and Transmigrant Chilean Adolescents in Sweden. *Journal of Language, Identity and Education* 4:3, pp. 179–199.



- Kowal, Iwona. 2016. *The Dynamics of Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Development*. Krakow: Jagiellonian University Press.
- Kusuma-Powell, Ochan 2004. Multi-lingual, but not making it in international schools. *Journal of Research in International Education*. Vol. 3 (2), pp. 157–172.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkman 2014. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lainio, Jarmo 2013. Tvåspråkighet och språkkontakter i Sverige. I: Sundgren, Eva (red.), *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber, s. 274–312.
- Lambert, Wallace 1977. “The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences”. In: Hornby, PA. (ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press, pp 15–27.
- Larsen-Freeman, Diane 2011. A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. In: Atkinson, Dwight (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge, pp. 48–72.
- Larsen-Freeman, Diane & Lynne Cameron 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsson 2016 = Privat e-postkorrespondens med Dan Larsson, Biträdande rektor på Hermods Distansymnasium, 28 oktober 2016.
- Larsson, Ida, Sofia Tingsell & Maia Andréasson 2015. Variation and Change in American Swedish. In: Bondi Johannessen, Janne & Joseph C. Salmons (eds.), *Germanic Heritage Languages in North America. Acquisition, attrition and change*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 359–388.
- Lee, Yih-teen 2010. Home Versus Host – Identifying With Either, Both or Neither? : The Relationship between Dual Cultural Identities and Intercultural Effectiveness. *International Journal of Cross Cultural Management* 10, pp. 55–76.
- Leung, Constant, Roxy Harris & Ben Rampton 1997. The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities. *TESOL Quarterly* 31:3, pp. 543–576.
- Lindström, Jan, Sofie Henricson, Anne Huhtala, Pirjo Kukkonen, Hanna Lehti-Eklund & Camilla Lindholm (red.) 2014. *Svenskans beskrivning 33. Förhandlingar vid Trettiofjärde sammankomsten för svenskans beskrivning. Helsingfors den 15-17 maj 2013*. Helsingfors, Helsingfors universitet
- Linell, Per 2011. Samtalskulturere. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Volym 1. (Studies in Language and Culture No. 18.) Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.

- Lubinska, Dorota 2011. *Förstaspråksattrition hos vuxna. Exemplet polsktalande i Sverige*. Doktorsavhandling. (Dissertations in Bilingualism 21). Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Matarese, Maureen T. 2013. Beyond Community: Networks of Bilingual community Support for Languages other than English in New York City. In: García, Ofelia, Zena Zacharia, & Bahar Octu (eds.), pp. 291–308.
- McLaughlin, Barry 1984. *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children*. 2<sup>nd</sup> ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Montrul, Silvina 2010a. Current Issues in Heritage Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, pp. 3–23.
- Montrul, Silvina 2010b. Dominant language transfer in adult language learners and heritage speakers. *Second Language Research* 26(3), pp. 293–327.
- Muller, Alexandra & Hugo Baetens Beardsmore 2004. Multilingual Interaction in Plurilingual Classes – European School Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7:1, pp. 24–42.
- Namei, Shidrokh 2012. *Iranians in Sweden. A Study of Language Maintenance and Shift*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 86.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Nikula, Tarja, Christiane Dalton-Puffer & Ana Llinares 2013. CLIL classroom discourse. Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1:1, pp. 70–100.
- Nelson, Marie 2016. Swedish on the Åland Islands: A non-dominant yet dominating variety. In: Muhr, Rudolf (ed.), *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide: Pluricentric Languages across Continents – Features and Usage*, Wien: Peter Lang Verlag, pp. 415–429.
- Nordstrom, Janica 2015a. *Re-Thinking Community Language Schools. Moving from in-between to beyond the nation-states*. Doctoral thesis. Sydney: Faculty of Education and Social Work, University of Sydney.
- Nordstrom, Janica 2015b. Flexible bilingualism through multimodal practices: studying K-12 community languages online. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18:4, pp. 395–408.
- Nordstrom, Janica 2016. Parents' reasons for community language schools: insight from a high-shift, non-visible, middle-class community. *Language and Education* 30:6, pp. 519–535.
- Norrby, Catrin 2014. Svenskan i världen. Globala och lokala perspektiv. I: Lindström, Jan m.fl. (red.), s. 1–15.
- Norrby 2015 = Catrin Norrby, Projektbeskrivning Svenska som pluricentriskt språk. Catrin Norrbys personliga hemsida, flik forskningsprojekt, Stockholms universitet. <<http://www.su.se/svefler/om-oss/kontakt/>>

- personal-medarbetare/personliga-hemsidor/norrby-catrin/forskningsprojekt-1.84617>. Hämtat 23 oktober 2015.
- Norrby, Catrin & Håkansson Gisela 2007. *Språkinlärning och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, Catrin & Gisela Håkansson 2010. Svenska här och där – ungdomar diskuterar språkbruk. I: Jóhannesson, Kristinn, Ida Larsson, Erik Magnusson Petzell, Sven-Göran Malmgren, Lena Rogström & Emma Sköldberg (red.), *Bo65. Festskrift till Bo Ralph*. Göteborg: Göteborgs universitet, s. 269–278.
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela 2013. God svenska! Attityder till språkliga konstruktioner bland gymnasister och deras lärare. I: Bihl, Björn, Peter Andersson & Lena Lötmarker (red.), *Svenskans beskrivning 32. Förhandlingar vid den trettioandra sammankomsten för svenskans beskrivning. Karlstad den 13-14 oktober 2011*. Karlstad: Karlstad universitet, s. 234–243.
- Norris, Sigrid & Rodney H. Jones 2005. *Discourse in Action. Introducing mediated discourse analysis*. Abingdon and New York: Routledge.
- Nygren-Junkin, Lilian 2006. Modersmål har vi allihopa – här med, och där med. *Språkvård* 3, s. 11–17.
- Nätverket för Translanguaging 2016. Transspråkande – en holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten* 2/2016, s. 32–33.
- Olsson, Eva 2016. *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. Doctoral thesis in Subject Matter Education and Special Education. (Studies in Educational Sciences 383.) Gothenburg: Department of Education and Special Education, University of Gothenburg.
- Otterup, Tore 2005. *”Jag känner mej begåvad bara”. Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Doktorsavhandling. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Ottosson 2017 = Privat e-postkorrespondens med Per-Olov Ottosson, Utbildningsråd på Skolverket, 20 januari 2017.
- Palviainen, Åsa & Sally Boyd 2013. Unity in Discourse, Diversity in practice: The One Person One Language Policy in Bilingual Families. In: Mila Schwartz & Anna Verschik (eds.), *Successful Language Family Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*. Multilingual Education 7. Dordrecht: Springer Science, pp. 223–248.
- Palviainen, Åsa, Janni Lehtonen & Terhi Valli 2012. Formulerande av familjespråkpolicy - en gemensam, komplex och ständigt pågående process. *Finsk tidskrift* (5-6), pp. 71–86.
- Park, Hyeon-Sook 2000. *Korean-Swedish code-switching. Theoretical models and linguistic reality*. Doktorsavhandling. (Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk 48.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

- Paulston Christina 1978. Education in a bi/multilingual setting. *International review of education* 24(3), pp. 309–328.
- Pavlenko, Aneta 2002. Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. In: Cook, Vivian (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 277–302.
- Paradis, Michel 1998. Neurolinguistic Aspects of the Native Speaker. In: Singh, Rajendra (ed.), *The Native Speaker: Multilingual Perspectives*. New Delhi: Sage Publications, pp. 205–219.
- Pennycook, Alistair 2007. *Global Englishes and Transcultural Flows*. London and New York: Routledge.
- Pollock, David C. & Ruth E. Van Reken 2009. *Third Culture Kids. The Experience of Growing Up Among Worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Pries, Ludger 2004. Transnationalism and migration: new challenges for the social sciences and education. In: Luchtenberg, Sigrid (ed.), *Migration, Education and Change*. London and New York: Rotledge, pp. 15–39.
- Radein Initiative 2011 = Aalberse, Suzanne, Jasone Cenoz, Vivian Cook, Kees de Boot, Rita Francheschini, Durk Gorter, Marilyn Martin Jones, Melissa Moyer, Pieter Muysken & Colin Williams. *The Radein Initiative: Some Directions in Research on Multilingualism*. <[http://groupcien.uab.es/documents/Radein\\_initiative\\_v2.0.pdf](http://groupcien.uab.es/documents/Radein_initiative_v2.0.pdf)>. Hämtat 12 december 2016.
- Rampton, M. B. H. 1990. Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal* Volume 44/2, pp. 97–101.
- Rampton, Ben 1995. *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. Harlow: Longman Group Limited.
- Romaine, Suzanne 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Rosengren, Karl Erik & Peter Arvidson 2002. *Sociologisk metodik*. Malmö: Liber.
- Ross, Jane F. & Fabrice Jaumont 2013. Building Bilingual Communities: New York's French Bilingual Revolution. In: García, Ofelia, Zena Zacharia & Bahar Octu (eds.), pp. 232–246.
- RSK 2016 = Riksföreningen Sverigekontakt <[www.sverigekontakt.se](http://www.sverigekontakt.se)>. Hämtat 29 oktober 2015.
- Rydenvald, Marie 2014a. "Det var svårt att välja eftersom jag har två språk" Svenska bland flerspråkiga ungdomar i Europa. I: Lindström, Jan, m.fl. (red.), s. 417–426.
- Rydenvald, Marie 2014b. "eftersom jag har två språk". *Språkbruk bland svensktalande ungdomar i Europa*. Licentiatsuppsats. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 19. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet
- Rydenvald, Marie 2015. Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in European Schools and interna-

- tional schools in Europe. *Journal of Research in International Education* 14(3), pp. 213–227.
- Rydenvald, Marie 2016. Familjens och skolans roll i utlandsboende svensktalande ungdomars flerspråkighet. *Nordand* 11(1), s. 61–92.
- Rydenvald, Marie (submitted). Who speaks what language to whom and when – rethought in a European Schools' context.
- SCB 2017 = Statistiska centralbyrån. Sverige i siffror <<http://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/befolkningsutveckling/>> Hämtat 20 januari 2017.
- Scollon, Ron. 2001. Action and text: towards an integrated understanding of the place of text in social (inter)action, mediated discourse analysis and the problem of social action. In Ruth Wodak & Michael Meyer (eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE Publications, pp. 139–183.
- Scollon, Ron & Suzie Wong Scollon 2004. *Nexus analysis and the emerging internet*. London and New York: Routledge.
- Seidlhofer, Barbara 2011. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Semetsky, Inna 2008. On the Creative Logic of Education, or: Re-reading Dewey through the lens of complexity science. *Educational Philosophy and Theory* 40:1, pp. 83–95.
- SFS 2011:185 = Statens skolverks författningssamling 2011:185. Skolförordningen, kapitel 5, paragraf 14. <[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/skolforordning-2011185\\_sfs-2011-185/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185/)>. Hämtat 1 december 2016.
- SFS 1994:519 = Förordning om statsbidrag till utbildning av utlandssvenska barn och ungdomar. <[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-1994519-om-stats\\_sfs-1994-519/?bet=1994:519](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-1994519-om-stats_sfs-1994-519/?bet=1994:519)>. Hämtat 2 december 2016.
- SI 2016 = Svenska institutet. <<https://si.se/>>. Hämtat 29 oktober 2016.
- Singh, Rajendra (ed.) 1998. *The native speaker: Multilingual perspectives*. London: Sage.
- Skollagen 2010:800, 29 kap. 7 § första stycket. <[http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)>. Hämtat 1 december 2016.
- Skolverket 2006 = Information till elever och föräldrar om svensk undervisning i utlandet. Dnr 60-2006:2147. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2014 = Svensk utlandsundervisning i siffror 2014 <[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3303](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3303)>. Hämtat 2 december 2016.

- Skolverket 2015 = Statistik & utvärdering. Elever vid svensk utbildning i utlandet läsår 2014/15 Tabell 4 Elever i reguljär gymnasieskolutbildning läsåret 2014/15. <<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/svensk-utbildning-i-utlandet/elever/elever-vid-svensk-utbildning-i-utlandet-lasar-2014-15-1.234087>>. Hämtat 2 december 2016.
- Skolverket 2016a = Svenska utlandsskolor. <<http://www.skolverket.se/skolformer/utbildning-utomlands/svensk-utbildning-i-utlandet/svenska-utlandsskolor>>. Hämtat 2 december 2016.
- Skolverket 2016b = Kompletterande svensk undervisning. <<http://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/utbildning-utomlands/bidrag-for-kompletterande-undervisning-i-svenska-1.225465>>. Hämtat 2 december 2016.
- Skolverket 2016c. = Statistik & utvärdering. Elever vid svensk utbildning i utlandet läsår 2014/15 Tabell 5. Skolor, huvudmän och elever i kompletterande svensk undervisning och distansundervisning med handledning läsåret 2015/16. <<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/svensk-utbildning-i-utlandet/elever>>. Hämtat 2 december 2016.
- Skolverket 2016d = Svensk sektion. <<http://www.skolverket.se/skolformer/utbildning-utomlands/svensk-utbildning-i-utlandet/svensk-sektion-1.154421>>. Hämtat 2 december 2016.
- Skolverket 2016e = Statsbidrag för kompletterande svensk undervisning år 2016. Beslutsbilaga 2016-02-22 1 (5) Dnr 2015:933 <[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)>. Hämtat 12 september 2016.
- Skolverket 2016f = Utbildning utomlands. Europaskolor. <<http://www.skolverket.se/skolformer/utbildning-utomlands/europaskolor-1.9742>>. Hämtat 2 december 2016.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Skutnabb-Kangas, Tove (ed.) 1995 *Multilingualism for all*. Lisse: Sweets and Zeitlinger.
- Smolicz, Jerzy J. 1980. Language as a Core Value of Culture. *RELC Journal*, 11, pp. 1–13.
- Solevid, Maria 2016. Svenska utlandsröster. I: Solevid, Maria (red.), *Svenska utlandsröster*. (SOM-rapport 65.) Göteborg: SOM-institutet, Göteborgs universitet, s. 9–38.
- Spolsky, Bernard 1998. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- SUF 2016 = Svensk Utlandsundervisning Förening. <<http://www.utlandsundervisning.se/>>. Hämtat 29 oktober 2016.
- SVIV 2015 = Svenskar i världen. ”Kartläggningen av utlandssvenskar 2015”. <<http://www.sviv.se/blog/2015/09/kartlaggningen-av-utlandssvenskarna-ar-sammanstalld/>>. Hämtat 1 december 2016.



- Sylvén, Liss Kerstin & Amy Thompson 2015. Language learning motivation and CLIL. Is there a connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 3:1, pp. 28–50.
- Trost, Jan 2013. *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Useem, John, John Donoghue & Ruth Useem 1963. Men in the middle of the third culture. *Human Organisation* 22 (3), pp. 169–179.
- Van Deusen-Scholl, Nelleke 2003. Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity and Education* 2:3, pp. 211–230.
- Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30:6, pp. 1024–1054.
- Wei, Li 2006. Complementary Schools, Past, Present and Future. *Language and Education* 20:1, pp. 76–83.
- Wei, Li 2011. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43, pp. 1222 – 1235.
- Wei, Li 2016. New Chinglish and the Post-Multilingualism challenge: Translanguaging ELF in China. *The Journal of English as a Lingua Franca (JELF)* 5(1), pp. 1–25.
- Weihun He, Agnes 2010. The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, pp. 66–82.
- Wedin, Åsa 2016. Skrift och flerspråkighet. I: Skolverket, Läslyftet *Grundläggande litteracitet för nyanlända elever*. <<https://lasochskrivportalen.skolverket.se>>. Hämtat 16 januari 2017.
- Westling, Folke 2012. "Svenskar bosatta utomlands". SOM-rapport 2012:9, Göteborg: SOM-institutet, Göteborgs universitet. <[http://som.gu.se/digitalAssets/1373/1373789\\_svenskar-bosatta-utomlands.pdf](http://som.gu.se/digitalAssets/1373/1373789_svenskar-bosatta-utomlands.pdf)>. Hämtat 1 december 2016.
- Woube, Annie 2014. *Finding One's Place. An Ethnological Study of belonging among Swedish Migrants on the Costa del Sol in Spain*. Doktorsavhandling. (Etnolore 35.) Uppsala: Etnologiska avdelningen, Uppsala universitet.
- Yoximer Paulsrud, BethAnne 2014. *English-Medium Instruction in Sweden. Perspectives and practices in two upper secondary schools*. (Dissertations in Language Education 3.) Stockholm: Department of Language education, University of Stockholm.
- Zilliers, Ana M. S. & Kendall King 2005. Self-presentation in sociolinguistic interviews: Identities and language variation in Panambi, Brazil. *Journal of Sociolinguistics* 9/1, pp. 74–94.





## Ingående artiklar

Rydenvald, Marie 2014a. "Det var svårt att välja eftersom jag har två språk" Svenska bland flerspråkiga ungdomar i Europa. I: Lindström, Jan, m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning 33. Förhandlingar vid Trettiotredje sammankomsten för svenskans beskrivning. Helsingfors den 15-17 maj 2013*. Helsingfors, Helsingfors universitet, s. 417–426.

Rydenvald, Marie 2015. Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in European Schools and international schools in Europe. *Journal of Research in International Education* 14(3), pp. 213-227.

Rydenvald, Marie 2016. Familjens och skolans roll i utlandsboende svensktalande ungdomars flerspråkighet. *Nordand* 11(1), s. 61-92.

Rydenvald, Marie (submitted). Who speaks what language to whom and when – rethought in the context of European Schools.



## I

”Det var svårt att välja eftersom jag har  
två språk”. Svenska bland flerspråkiga  
ungdomar i Europa



# ”Det var svårt att välja eftersom jag har två språk”

Svenska bland flerspråkiga ungdomar i Europa

I

*Marie Rydenvald*

## Inledning

I takt med den ökande globaliseringen blir det allt vanligare att barn och ungdomar växer upp i flera länder och talar flera språk. Deras L1 sammanfaller inte med nödvändighet vare sig med deras undervisningsspråk eller med samhällets majoritetsspråk, vilket påverkar deras flerspråkighet och språkanvändning. Vilken roll L1 intar och tillmäts i barnens och ungdomarnas liv beror till stor del på hur de själva uppfattar språket, men rollen formas också av de sociala domäner och nätverk de befinner sig i samt familjens språkpolicy. Artikeln behandlar en pågående studie om svenskans roll i utlandssvenska ungdomars språkanvändning, i vilken analysmetoden språklig profilering har använts.

## Teoretisk och historisk bakgrund

En grupp ungdomar som inte har undersökts i någon större utsträckning inom andraspråksforskningen är Third Culture Kids (TCK), barn till emigranter med tillhörighet i det globaliserade internationella samhället (Pollock & Van Reken 2009). Med termen TCK menas barn och ungdomar som växer upp vare sig i föräldrarnas hemlandskultur eller värdlandskulturen, utan i en tredje kultur som utgörs av det internationella samhällets konglomerat av kulturer. Kännetecknande för TCK är att de växer upp i en mångkulturell och mobil miljö där beredskapen för en kommande flytt alltid är närvarande, vilket leder till en ständigt föränderlig social omgivning (ibid.).

Forskningen om TCK har i huvudsak behandlat ungdomar med några av de stora världsspråken som förstaspråk, samt bedrivits utifrån ett

sociokulturellt perspektiv. Fokus för forskningen har företrädesvis legat på hur deras internationella livsstil påverkar dem i fråga om t.ex. identitetskonstruktion, dubbla tillhörigheter, skolgång samt återflyttning till hemlandet (Cockburn 2002, Fail et al. 2004, Lee 2010). Trots att forskningen visar att den multikulturella uppväxtmiljön tydligt påverkar dem, och att flerspråkigheten utgör en central roll i deras liv (Rydenvald 2013) har deras språkliga situation beforskats i ringa omfattning.

Det har länge funnits en tradition att bevara svenska språket och kulturen samt värna om svensk utbildning i utlandet (Norrby & Håkansson 2007). För de ungdomar som i utlandet vill fortsätta sin skolgång på svenska eller studera svenska som ett ämne erbjuds i huvudsak fem möjliga utbildningsformer: svenska utlandsskolor, europaskolor, internationella skolor, distansundervisning på högstadie- och gymnasienivå samt modersmålsundervisning antingen i den kompletterande undervisningen i svenska eller på en svensk sektion på en internationell eller lokal skola.

Den första svenska skolan i utlandet öppnade i Paris 1878 (Gy 2013). Idag finns det ungefär 1200 elever på 30 skolor i 18 länder (SUF 2013). Undervisning på gymnasienivå bedrivs på 6 skolor i 5 olika länder. Undervisningsspråket är svenska och gymnasieprogrammet leder till en svensk studentexamen. Europaskolorna grundades 1957 i syfte att erbjuda de EU-anställdas barn en sammanhållen utbildningsform. Idag finns det ungefär 25000 elever på 14 skolor i 7 länder (Eursec 2013). Engelska, franska, spanska och tyska tillsammans med studenternas förstaspråk erbjuds som undervisningsspråk. Svenska finns som undervisningsspråk på vissa av skolorna. Utbildningen leder till en European Baccalaureate (ibid.). Ett på internationella skolor dominerande utbildningsprogram är International Baccalaureate (IB), som introducerades i Geneve 1964, och som idag har ungefär 1,065000 elever på 3493 skolor i 144 länder (IBO 2013). Engelska, franska och spanska är officiella språk, men engelskan tenderar att dominera som undervisningsspråk. Svenska erbjuds som ett valbart språkämne inom IB. Distansundervisning på högstadie- och gymnasienivå ges av Sofia respektive Värmdö distans.

Den kompletterande undervisningen i svenska är den utländska motsvarigheten till modersmålsundervisning. Den följer en av Skolverket utarbetad kursplan och statsbidrag utgår för de elever vilka har minst en förälder som är svensk medborgare, och där svenskan är ett levande språk i hemmet. Undervisningen omfattar 2 timmar/vecka och sker oftast utanför ordinarie skoltid. Den kompletterande undervisningen omfattar idag ungefär 3600 elever och finns på 151 orter i 47 länder (SUF 2013).

Begreppet domän har sedan 1960-talet använts inom sociolingvistik för att beskriva hur språkanvändning skiljer sig åt i olika sociala situationer. Utbildning tillsammans med familj och vänskrets utgör fundamentala domäner i en individs liv (Fishman 1965). Således är de också viktiga språkliga och sociala tillhörigheter för ungdomar och har betydelse för deras

socialisation och språkbruk (Bellander 2010) liksom för flerspråkiga ungdomars identitetskonstruktion (Rampton 1995).

Sedan 1990-talet finns det inom den humanvetenskapliga forskningen en tendens att inte betrakta olika samhällsliga och sociala grupper som homogena avskilda enheter. I stället har samhället kommit att betraktas som sammansatt av individer med unika egenskaper och föränderliga identiteter, vilka tillhör olika men ofta överlappande nätverk. Inom det poststrukturalistiska forskningsfältet ses flerspråkigheten numera som en integrerad och dynamisk process snarare än en balanserad och statisk produkt (Holmen 2006, Garcia 2009).

Inom den sociokulturella och sociolingvistiska forskningen har 'superdiversity' vuxit fram som ett forskningsparadigm för att beskriva den påverkan de senaste decenniernas ökande globalisering och förändrade migrationsmönster haft på den sociala, kulturella och språkliga mångfalden (Blommaert & Rampton 2011). Termen superdiversity myntades ursprungligen av den engelske forskaren Vertovec (2007:1024) för att beskriva hur ett mångkulturellt och flerspråkigt samhälle präglas av "a dynamic interplay of variables", snarare än en kombination av olika enskilda och av varandra oberoende variabler. Globaliseringens och IT-utvecklingens påverkan bär språkliga spår i form av t.ex. ökande flerspråkighet, ändrade kommunikationsformer, multimodala uttrycksformer och komplext sammansatta lingvistiska landskap. Blommaert (2012:12) menar att superdiversity "is driven by three keywords: mobility, complexity and unpredictability".

## Syfte och forskningsfrågor

Ungdomarna i föreliggande studie ingår i den grupp som i vardagligt tal ofta kallas utlandssvenskar. Ungdomarna lever i en flerspråkig miljö men har svenska som ett förstaspråk och deltar i någon form av svenskundervisning. Syftet med studien är att undersöka hur homogen eller heterogen gruppen är i sin språkanvändning samt undersöka vilken roll svenskan intar i deras flerspråkighet.

## Metod

Till grund för studien ligger en klassisk sociolingvistisk kartläggning av hur, var, när, om vad och med vem informanterna använder sina olika språk, dvs. hur deras språkanvändning och språkval är relaterad till exempelvis ämne, domän och samtalspartner. I studien används sedan metoden språklig profilering som innebär att efter kartläggningen undersöks hur de olika variabelernas inbördes relation realiserar hos den enskilda individen. Således

ges en möjlighet att undersöka tendenser i gruppen som helhet liksom variablernas spridning på individnivå.

Metoden har utvecklats av Fraurud och Boyd (2006:62) för att möta behovet av en metod som "allows us to explore and systematize the variation in our informant group prior to further both statistical and qualitative analysis". Metoden syftar också till att åskådliggöra dels den diversitet och heterogenitet som finns i flerspråkiga grupper, och dels ifrågasätta den polarisering av begreppen infödd talare (NS) och icke-infödd talare (NNS) som ofta används i forskningen (ibid.). Metoden bygger ursprungligen på olika variabler formade utifrån olika kriterier vilka används i definitionen av en infödd talare, t.ex. startålder, språkanvändning, språkfärdighet, språkpreferens, utbildning, sammanhang och identitet (jfr Block 2003).

I likhet med Fraurud och Boyd använder jag metoden för att beskriva diversiteten i en synbarligen homogen grupp. Till skillnad från dem har jag, snarare än att primärt diskutera huruvida informanterna kan definieras som infödda eller icke-infödda talare av svenska, valt att använda metoden för att beskriva komplexiteten och diversiteten i informantgruppens aktuella språkanvändning, liksom deras upplevelse av och attityd till sin flerspråkighet.

## *Deltagare*

Studiens informanter består av 126 ungdomar, 75 kvinnor och 51 män, i åldrarna 15–19 år, från 13 olika orter i totalt 7 länder i centrala och södra Europa. Samtliga bor permanent utomlands med sina familjer, varav 108 bor med båda sina biologiska föräldrar. De är en del av en utlandssvensk kontext samt tillhör i flertalet fall också det internationella samhället. Svenska är ett L1 för informanterna. 51 av dem har föräldrar som båda har svenska som L1. Av dessa föräldrar är 2 finlandssvenskar. 63 informanter har föräldrar varav den ena har svenska som L1 och den andra har ett annat språk. Av dessa föräldrar är 4 finlandssvenskar. Slutligen har 12 informanter föräldrar som har andra språk än svenska som L1. Dessa informanter har växt upp i Sverige och gått i svensk skola. När de sedan flyttat från Sverige har de fortsatt med svenskan, antingen som undervisningsspråk eller enskilt ämne. De återfinns i 6 av studiens 7 länder och inom samtliga i studien representerade utbildningsformer. Alla informanter går på gymnasiet, antingen på svenska utlandsskolor, europaskolor, internationella skolor eller lokala skolor. De som går i lokala skolor deltar i svensk modersmålsundervisning. Beroende på skolform har informanterna olika undervisningsspråk (se Teoretisk och historisk bakgrund).



## *Material och genomförande*

Materialet till undersökningen har samlats in genom en sociolingvistisk enkät, som innehåller frågor som relaterar till de kriterier som ofta används i definitioner av begreppet infödd talare, t.ex. startålder, språkfärdighet, språkpreferens, språkanvändning, kontext och identitet. Vidare innehåller den frågor om språkanvändning i privata och offentliga domäner som familjen, umgänge med vänner samt skolan. Slutligen inbegriper enkäten frågor om språkanvändning vid virtuell kommunikation, t.ex. sms, mejl och sociala media.

Enkäten består huvudsakligen av frågor med slutna svarsalternativ och tar ungefär 30 minuter att besvara. Den distribuerades i form av papperskopior och fylldes i för hand av informanterna. Antingen åkte jag till skolorna och deltog i genomförandet, eller så skickades enkäten till undervisande lärare vilka administrerade besvarandet. Kvantitativa analyser av materialet har genomförts, vilka här redovisas i form av deskriptiv statistik.

## **Resultat**

Den överväldigande majoriteten av informanterna lever ett flerspråkigt liv. 124 av de 126 informanterna anger att de dagligen använder två eller tre språk. De resterande 2 informanterna svarar däremot genomgående med ett enda språk, vilket i det ena fallet utgörs av svenska hos 1 informant som går i svensk utlandsskola och vars båda föräldrars L1 är svenska. Det andra fallet utgörs av ett lokalt majoritetsspråk hos 1 informant som går i lokal skola och vars båda föräldrars L1 är detsamma som majoritetsspråket.

Gruppens flerspråkighet manifesterar sig också i att trots att enkäten efterfrågar ett enda språk i de flesta frågor om språkanvändning och språkpreferenser, anger majoriteten av informanterna flera språk i sina svar. Bland informanterna svarar 63 % med flera språk vid upprepade tillfällen och 25 % genomgående med flera språk. Slutligen svarar 13 % med ett språk, vilket inte nödvändigtvis utgörs av samma språk.

Vidare utkristalliserar sig domänerna familj, umgänge med vänner samt skola som de viktigaste arenorna för informanternas flerspråkighet. Resultaten rapporteras därför fortsättningsvis i artikeln utifrån dessa domäner.

## *Språkanvändning i hemmet*

Resultaten visar att i hemdomänen används föräldrarnas L1 i stor utsträckning. 85 % av mammorna respektive 80 % av papporna använder sitt L1 när de pratar med informanterna. 75 % av mammorna i studien har svenska som L1, och 94 % av dem pratar svenska med informanterna. 48 %

av papporna har svenska som L1 och av dem pratar 93 % svenska med informanterna. Enligt 37 % av informanterna har syskonen sinsemellan svenska som gemensamt språk. Av dem återfinns 66 % i familjer där båda föräldrarna har svenska som L1, 26 % i familjer där en förälder har svenska som L1 och 8 % i de familjer där ingen förälder har svenska som L1. I informantgruppen som helhet anger slutligen 77 % att de vill prata svenska med sina egna eventuella framtida barn.

En profilering av variablerna *föräldrarnas L1 – språk med mamma – språk med pappa – språk med syskon* visar emellertid på en individuell variation i gruppen. Variablerna språk med mamma, pappa och syskon består dels av det språk informanten uppger sig använda med mamma, pappa och syskon och dels det språk informanten uppger att mamma, pappa och syskon använder med henne/honom.

Av informanterna uppger 21 % att svenska uteslutande är det språk familjemedlemmarna pratar med varandra, och att svenska är båda föräldrarnas L1. 2 % uppger att samtliga familjemedlemmar uteslutande pratar ett annat språk än svenska och det lokala med varandra. Vidare uppger 11 % att syskonen sinsemellan pratar det lokala språket. Slutligen uppger 59 % att flera språk konstant används i den muntliga kommunikationen i familjen. Bortfallet om 8 % (10 informanter) i den aktuella profileringen är fördelat på 6 informanter som inte har syskon och 4 informanter som inte har besvarat alla frågor.

### *Språkanvändning med vänner*

Domänen umgänge med vänner framstår som den mest flerspråkiga domänen. 87 % av informanterna använder minst två språk med sina vänner. Trots att frågorna 'Vilket språk pratar du oftast med dina vänner i skolan?' och 'Vilket språk pratar du oftast med dina vänner på fritiden?' bara efterfrågar ett språk, svarar 45 % av informanterna att de använder två eller flera språk med vänner i skolan och 55 % att de använder flera språk med vänner på fritiden. Dock anger 56 % att de använder det lokala då de deltar i sportaktiviteter på fritiden. Slutligen uppger 87 % att de använder svenska tillsammans med vänner

Vad gäller kommunikation med vänner på Facebook anger 51 % att de oftast använder flera språk. Vad gäller all kommunikation på internet med vänner anger 77 % att de väljer språk anpassat efter personen de kommunicerar med och inte efter ämne eller kommunikationssätt.

## Språkanvändning i skolan

Informanternas undervisningsspråk skiljer sig åt beroende på att de deltar i olika utbildningsformer. Oavsett skolform visar resultaten att undervisningsspråket dominerar i domänen, vilket framträder tydligt i skolrelaterade färdigheter som att läsa och skriva, där 75 % av informanterna anger att de skriver bäst och 70 % att de läser bäst på undervisningsspråket. Dock är det inte givet att undervisningsspråket sammanfaller med det språk som informanterna anger vara sitt starkaste, eller att undervisningsspråket är detsamma som de språk informanterna rapporterar som föräldrarnas respektive sitt eget L1.

För en profilering av informanternas språkpreferenser för att läsa och skriva har variablerna *språk bäst att läsa på – språk bäst att skriva på – starkaste språk – undervisningsspråk* används. Profileringen visar att 52 % av informanterna anger undervisningsspråket för samtliga variabler, varav 23 % använder svenska, och 48 % anger olika språk för variablerna. Bortfallet består av 1 informant som inte har angett språkpreferens för skrivande.

Resultaten visar också att undervisningsspråket tenderar att bli det språk som informanterna använder mest över huvud taget i sina liv. För 79 % av informanterna sammanfaller undervisningsspråket med det språk som de anger att de använder mest. Dock är det inte givet att vare sig undervisningsspråket eller det mest använda språket sammanfaller med vad informanterna anger som sitt starkaste språk. En profilering av variablerna *undervisningsspråk – mest använda språk – starkaste språk* visar att 26 % av informanterna anger svenska för samtliga variabler, 24 % anger det lokala språket för samtliga variabler och 50 % anger olika språk för variablerna. Profileringen har inget bortfall.

Avslutningsvis användes för en språklig profilering av informanternas attityder till sina språk variablerna *starkaste språk – mest använda språk – helst använda språk – språk informanterna identifierar sig med*. 16 % av informanterna anger svenska för samtliga variabler, 16 % anger det lokala språket för samtliga variabler, och 68 % anger olika språk för variablerna. Profileringen har inget bortfall.

## Diskussion

Ungdomarna i studien är en del av den grupp som ofta i vardagligt tal kallas för utlandssvenskar. Det är inte ovanligt att etniska grupper uppfattas som homogena grupper där gruppmedlemmarna i stort betar sig på samma sätt när det kommer till t.ex. kulturella yttringar, traditioner och språk. Föreställningarna om etniska gruppers språkanvändning är inte sällan stereotypa med en bild av en diglossisk situation där gruppens språk uteslutande används i hemmet och i umgänget med andra gruppmedlemmar,

och där samhällets majoritetsspråk används utanför hemmet, t.ex. i arbetet och skolan samt tillsammans med icke-gruppledmedlemmar. Studiens resultat visar på en betydligt mer komplex språkanvändning och multipla språkliga tillhörigheter.

Enligt resultaten uppvisar informantgruppen både homogena och heterogena drag, där heterogeniteten kan sägas rymmas inom homogeniteten. Ett homogent drag är att informanterna är flerspråkiga, har svenska som ett L1 och deltar i svensk undervisning. Det heterogena draget återfinns i föräldrarnas varierande språkliga och nationella bakgrund. Sammantaget illustrerar informantgruppen att svenskan bär spår av den påverkan globaliseringen har haft på migrationsmönster och social mångfald. Föreställningar som en nation – ett folk – ett språk kan sägas ha spelat ut sin roll.

Ett annat homogent drag som resultaten åskådliggör är att informanternas flerspråkighet styrs av de språkanvändningsmönster som finns i domänerna familj, umgänge med vänner samt skola. Domänerna kan tillsammans sägas utgöra miljöer där ungdomarna tillbringar största delen av sitt dagliga liv, och de är därigenom viktiga för deras sociala och språkliga utveckling.

I hemdomänen används föräldrarnas L1 i stor utsträckning. I domänen umgänge med vänner uppvisar informanterna den mest dynamiska flerspråkigheten och en övervägande majoritet använder flera språk med sina vänner. I skoldomänen dominerar undervisningsspråket.

En analys av språkanvändningen enkom utifrån domänerna visar på en homogenitet i gruppen, men genom den språkliga profileringen framträder en komplexitet och heterogenitet inom domänerna. Då framgår att i majoriteten av familjerna pratar olika familjemedlemmar olika språk med varandra. Det är bara i 28, dvs. en knapp fjärdedel, av familjerna där samtliga familjemedlemmar använder ett och samma språk som, med undantag för två familjer, är svenska. I dessa 26 familjer har båda föräldrarna svenska som enda L1. Det är således inte givet att föräldrarnas L1 förutsäger familjens hemspråk, även om resultatet antyder att möjligheten ökar i familjer där föräldrarna har samma L1. Resultatet styrks av att två tredjedelar av de syskon som använder svenska som gemensamt språk tillhör familjer där föräldrarna har svenska som L1. Å andra sidan kommer den resterande tredjedelen av de syskon som pratar svenska med varandra från familjer där bara en eller ingen förälder har svenska som L1. Resultatet frammanar bilden av att syskonen använder varandra för att praktisera, och därigenom underhålla, svenskan. I anslutning till resultatet kan också nämnas den vilja det stora flertalet informanter har att prata svenska med sina egna barn.

Vidare visar resultaten att undervisningsspråket inte bara dominerar i skoldomänen och tillhörande färdigheter utan också tenderar att bli ett dominerande språk i informanternas liv i stort som mest använda språk. I

förlängningen har således föräldrarnas skolval inte bara konsekvenser för själva utbildningen utan påverkar också informanternas flerspråkighet.

Även i skoldomänen åskådliggör en språklig profilering en heterogenitet vad gäller informanternas attityder till sina språk. Den visar att för majoriteten av informanterna sammanfaller inte det mest använda språket med det de helst använder, eller det starkaste, eller det språk de identifierar sig med.

Resultaten visar att informantgruppens flerspråkighet och språkanvändning i huvudsak är komplex och mångfasetterad samt präglad av en dynamisk samverkan av olika variabler. För den skull råder inte ett oförutsägbart kaos, utan det finns övergripande spår av homogenitet i informantgruppens flerspråkighet och språkanvändning.

Trots informantgruppens stora antal komplext sammansatta språkliga profiler samt en diversitet i språkanvändningen, visar resultaten att svenskan intar en levande roll i deras liv. Informanterna möter svenskan, låt vara i olika omfattning, inte bara genom föräldrarna utan även genom jämnåriga. Då samtliga informanter deltar i någon form av svenskundervisning möter de också svenskan i en offentlig domän tillsammans med andra vuxna än föräldrarna.

Informanterna använder svenskan, om än i olika utsträckning, i både privata och offentliga domäner. Den absoluta majoriteten av dem använder svenskan tillsammans med föräldrar, syskon, vänner och lärare, vilka är centrala personer i deras uppväxt. För informantgruppen framstår undervisningen i svenska som en viktig faktor för att de dels ska möta svenskan utanför hemmet och dels komma i kontakt med andra svenskspråkiga jämnåriga. Intressant vore att jämföra hur användningen av svenska ser ut för de svenskspråkiga barn och ungdomar som inte deltar i svenskundervisning.

## Litteratur

- Bellander, Theres 2010. *Ungdomars dagliga interaktion. En språkvetenskaplig studie av sex gymnasieungdomars bruk av tal, skrift och interaktionsmedier*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Block, David 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blommaert, Jan 2012. Chronicles of complexity. Etnography, superdiversity and linguistic landscapes. *Tilburg Papers in Culture Studies*. Paper29. Tilburg: Tilburg University.
- Blommaert, Jan & Rampton, Ben 2011. Language and Superdiversity. *Diversities* 13:2. S. 1–20.
- Cockburn, Laura 2002. Children and Young People Living in Changing Worlds: The Process of Assessing and Understanding the 'Third Culture Kid'. *School Psychology International* 23. S. 475–485.
- Eursc (Schola Europaea) 2013. <<http://www.eursc.org>> [Tillgänglig 29 augusti 2013]

- Fail, Helen, Thompson, Jeff & Walker, Georg 2004. Belonging, identity and Third Culture Kids: Life histories of former international school students. *Journal of Research in International Education*. 3. S. 319–340.
- Fishman, Joshua A. 1965. Who speaks what language to whom and when? I: L. Wei (red.), *The Bilingualism Reader*. New York: Routledge. S. 55–70.
- Fraurud, Kari & Boyd, Sally 2006. The native – non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in multilingual urban contexts in Sweden. I: F. Hinskens (red.) *Language Variation – European Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. S. 53–70.
- Garcia, Ofelia 2009. *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gy (gymnasium.se) 2013. <<http://www.gymnasium.se>> [Tillgänglig 29 augusti 2013]
- Holmen, Anne 2006. Finding a Voice in Second Language – a Matter of Language Learning or Intercultural Communication? I: I. Jensen et al. (red.), *Bridges of Understanding: Perspectives on Intercultural Communication*. Oslo: Unipub forlag. S. 197–212.
- IBO (International Baccalaureate Organisation) 2013. <<http://www.ibo.org>> [Tillgänglig 29 augusti 2013]
- Lee, Yih-teen 2010. Home Versus Host – Identifying With Either, Both or Neither?: The Relationship between Dual Cultural Identities and Intercultural Effectiveness. *International Journal of Cross Cultural Management* 10. S. 55–76.
- Norrby, Catrin & Håkansson Gisela 2007. *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Pollock, David C. & Van Reken Ruth E. 2009. *Third Culture Kids. The Experience of Growing Up among Worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Rampton, Ben 1995. *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. Harrow: Longman Group Limited.
- Rydenväld, Marie (2013) Flerspråkiga perspektiv på modersmålsbegreppet. Svenskans roll i flerspråkiga utlandsboende ungdomars liv. *ASLA 24 Språk i undervisning*. Rapport från ASLA:s symposium i Linköping 11-12 maj 2012. Linköping: ASLA. S. 73–82.
- SUF (Svensk utlandsundervisnings förening) 2013. <<http://www.suf.c.se>> [Tillgänglig 29 augusti 2013]
- Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30:6. S. 1024–1054.

## II

Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in European Schools and international schools in Europe”

II





# Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in European Schools and international schools in Europe

Journal of Research in  
International Education  
2015, Vol. 14(3) 213–227  
© The Author(s) 2015  
Reprints and permissions:  
sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav  
DOI: 10.1177/1475240915614935  
jri.sagepub.com  


**Marie Rydenvald**

University of Gothenburg, Sweden

## Abstract

This article explores the language use and language attitudes as reported by a number of multilingual teenagers with a Swedish background in European Schools and international schools in Europe. Special attention is given to the concepts of Third Culture Kids and elite bilingualism in relation to teenagers' multilingualism. This study is based on a sociolinguistic survey comprising 72 participants. The results show a relationship between the language of instruction in two different international education programmes and participants' reported language use and attitudes.

## Keywords

Elite bilingualism, international education programmes, language attitudes, language use, linguistic diversity, multilingual teenagers, Third Culture Kids

## Introduction

Owing to increased mobility in the globalized world, many children and teenagers are schooled in international education programmes. For many of them, their first language (L1) does not coincide with the language of instruction nor with the society's majority language. In the plurilingual and multicultural environments where they grow up, they become multilingual using different languages in their daily lives.

One of the factors and processes promoting multilingualism is voluntary migration (Lainio, 2013; Myers-Scotton, 2006). Voluntary migrants have not received much attention in research on multilingualism (Day and Wagner, 2007), in part because research tends to focus primarily on involuntary migration within 'an "ethnic minorities" paradigm' (Blommaert and Rampton, 2011: 1).

---

## Corresponding author:

Marie Rydenvald, University of Gothenburg, Box 200, SE 405 30 Gothenburg, Sweden.  
Email: [marie.rydenvald@svenska.gu.se](mailto:marie.rydenvald@svenska.gu.se)

## II

Individuals who become multilingual through their own free choice are often referred to as elite bilinguals (Paulston, 1978). The multilingualism of elite bilinguals is commonly perceived to be a result of schooling (Butler and Hakuta, 2004) and tends to include a high proficiency in English (Boyd, 1998) or the knowledge of another world language or colonial language (Kamwangamalu, 2004). Implicit in the concept of elite bilingualism is also the presumption that the multilingualism, besides being a resource, is entirely unproblematic for the individual, since it is a matter of free choice (Paulston, 1978; Skutnabb-Kangas, 1981).

One group of children and teenagers often referred to in discussions of elite bilingualism is that of the so-called Third Culture Kids (TCK), the children of expatriates and transmigrants. Many TCK study elite, or prestigious, bilingual education programmes (De Mejia, 2002; García, 2009), such as those found in international schools and European Schools, with English as the language of instruction. Research on TCK (cf. Fail, 2007) falls primarily within a sociocultural paradigm, with a major focus on issues presumed to be problematic in the lives of TCK. This research centres on the effects of an international lifestyle on the youth with respect to, for example, identity, dual national and cultural belonging, repatriation and schooling (Cockburn, 2002; Fail et al., 2004; Grimshaw and Sears, 2008; Lee, 2010).

Despite increased research interest in the field of international education in recent decades (Hayden and Thompson, 2007), 'little research has been done in the area of bilingualism in international schools' (Carder, 2007: 99). This lack of focus on linguistic issues may be explained by the premise that TCK multilingualism is associated with elite bilingualism and thus disregarded because of its assumed unproblematic nature. As multilingualism is often a part of TCKs' lives (Hayden, 2012), it is important to position firmly the linguistic perspective not only in the existing field of sociocultural research but also within that of international education. The aim of this article is to investigate language use and language attitudes as reported by a number of multilingual teenagers with a Swedish background attending international schools and European Schools and, in this way, to contribute a linguistic dimension to the existing research on TCK and elite bilinguals.

## **Theoretical principles and previous research**

### **TCK**

As noted above, TCK are the children of expatriates and transmigrants. Whereas expatriates generally work abroad for a company or an institution which may be linked to their home country, transmigrants are more autonomous and mobile in their migration; mobility often constitutes a part of their lifestyle (cf. Pries, 2004). They belong to the international society and are 'immigrants whose daily lives depend on multiple and constant interconnections across international borders and whose public identities are configured to more than one nation-state' (Glick Schiller and Basch, 1995: 2). In this article, I will treat the children of both groups under the heading of TCK.

Thus, TCK grow up in a mobile, international and globalized world, interacting in a significant manner with several cultural worlds. It is not unusual for TCK to enjoy a privileged lifestyle (Pollock and Van Reken, 2009) or to come 'from upwardly mobile middle-class backgrounds' (De Mejia, 2002: 303). The term 'TCK' was coined in the 1960s (Useem et al., 1963) and refers to the fact that TCK grow up neither in their parents' home culture (the first culture) nor in the culture of the host country (the second culture) but in the international society's conglomerate of cultures, the 'third culture' (Pollock and Van Reken, 2009). Pollock and Van Reken (2009) provide an often-used definition:

A third culture kid (TCK) is a person who has spent a significant part of his or her developmental years outside the parents' culture. The TCK frequently builds relationships to all of the cultures, while not having full ownership in any. Although elements from each culture may be assimilated into the TCK's life experience, the sense of belonging is in relationship to others of similar background. (p. 13)

### *International education programmes*

As transmigrant families tend to lead mobile lives, many TCK attend international schools in order to follow one curriculum, instead of being tossed between education systems of different countries. Hill (2007) defines international schools as

independent institutions charging tuition fees or offering scholarships and catering specifically for students of many nationalities, some of whom will be transient; the educational programme is usually different from that of the host country and English is the main language of instruction in most institutions. (p. 253)

De Mejia (2002) refers to both international schools and European Schools as offering elite bilingual education programmes. García (2009), on the other hand, divides up types of bilingual education according to the monoglossic and heteroglossic language ideologies of the education programmes. According to García, international schools fall within the former group, offering a prestigious bilingual education leading to additive bilingualism (cf. Carder, 2007), while European Schools fall within the latter, as a poly-directional form of bilingual education leading to dynamic bilingualism.

A predominant international education programme offered at international schools is the International Baccalaureate (IB), introduced in 1968 in Geneva, Switzerland (International Baccalaureate Organization [IBO], 2015). Today there are approximately 1,116,000 students enrolled in 3968 IB schools in 146 countries (IBO, 2015). English, French and Spanish are IBO's official languages, with English as the dominant language of instruction. It is possible to choose Swedish as a Language A (first language) subject within the pre-university IB Diploma Programme. The subject is taught approximately four periods per week.

Another international education programme is the pre-university European Baccalaureate offered by the European Schools. The European Schools were established in 1957 to provide education for children of the personnel of the European Union (EU; Baetens Beardsmore, 1993). Today, there are approximately 25,000 students enrolled in 14 European Schools in seven countries (Eursc [Schola Europaea], 2014). English, French, German or Spanish are offered as languages of instruction together with each student's first language. Depending on the school, Swedish is either taught as a subject or used as a language of instruction. In the latter case, philosophy, mathematics and natural sciences are taught in Swedish. About 600 Swedish students are enrolled in European Schools (Svensk utlandsundervisnings förening [SUF], 2015).

The main difference between the two school forms addressed in this study is that the European Schools are intended primarily for the children of civil servants in the EU (De Mejia, 2002). Other differences concern the language of instruction and the possibility of studying Swedish. In international schools, English is a dominant language of instruction, and Swedish may be offered only as a subject within the IB Diploma Programme, whereas in European Schools, Swedish may be used as a language of instruction in some core subjects. De Mejia (2002) argues that 'European Schools are committed to a philosophy of first language maintenance and the promotion of academic multilingualism in at least two languages for all students during their school career' (p. 25).

### *Swedish education abroad*

In addition to the international schools and European Schools, some Swedish national education programmes offer the possibility of studying Swedish abroad. The two dominant Swedish national education programmes are Swedish Schools Abroad and the extra-curricular mother tongue classes in Swedish. Both programmes are governed by The Swedish National Agency for Education. Today, approximately 7000 children and teenagers participate in some kind of Swedish education abroad, including those in international schools and European Schools (SUF, 2015).

The substantial number of students participating in various forms of Swedish education abroad is not a matter of chance, but rather the result of a long tradition of promoting the Swedish language abroad (Rydenvald, 2014a). In 1908, The Royal Society for Swedish Culture Abroad was established, the first organization with the explicit commission of safeguarding the Swedish language, culture and education outside Sweden (Riksföreningen Sverigekontakt [RSK], 2015), and since then several other associations have been founded. During the 20th century, the Swedish language has expanded abroad: it is offered as a subject at 220 universities around the world, it is a working language within the EU, and it is well-represented in the United Nations and other international organizations as a result of sustained Swedish engagement in international relations.

### *Elite bilingualism*

The term 'elite bilingualism' is commonly used as a contrast to the term 'folk bilingualism' (Boyd, 1998; De Mejia, 2002; Fishman, 1977; Paulston, 1978), which describes individual multilingualism where the individual is forced to become multilingual, for example, via involuntary migration. As noted above, the term 'elite bilingualism' (Paulston, 1978) applies to individuals who have become multilingual due to their own free choice, often through schooling, and whose multilingualism 'represents a definite advantage' (De Mejia, 2002: 41). Elite bilingualism tends to be seen as a status-driven investment (Butler and Hakuta, 2004) rather than a vital necessity, facilitating future access to the global job market and higher studies. As De Mejia (2002) puts it, 'elite bilingualism may be seen as a valuable personal possession which is consciously chosen and worked for' (p. 41).

Commonly, TCK serve as an example of elite bilingualism since, like elite bilinguals, they are perceived to belong to a privileged social class; have become multilingual of their own volition (Boyd, 1998; Romaine, 1995; Skutnabb-Kangas, 1981); and are highly mobile, well-educated and proficient in at least one of the languages spoken by the international community (De Mejia, 2002).

The flip-side of the voluntary element of elite bilingualism is the belief that elite bilinguals could always return to monolingual circumstances where they encounter language difficulties (Skutnabb-Kangas, 1981). However, Baker and Prys Jones argue that among elite bilinguals 'there has historically not been a debate about the disadvantages and problems of bilingualism. ... [They] have continuously accepted that bilingualism causes no problems in thinking, academic achievement or cultural acceptance' (Baker and Prys Jones, 1998: 16). The element of free choice combined with the assumed language attitudes of the group could explain why elite bilingualism is rarely studied in sociolinguistic research (Rydenvald, 2014b).

### *Linguistic diversity*

Since the 1990s within social science research, there has been a tendency to avoid essentialism regarding social groups and their ways of life. Instead, society is understood to be composed of individuals, each with a unique set of characteristics and a fluid identity that belong to various

intersecting networks. Poststructuralist sociolinguistic research regards multilingualism and multilingual practice as a complex and dynamic process rather than a balanced and static product (Cameron and Larsen-Freeman, 2007; García, 2009; Holmen, 2006). While with a balanced perspective (Lambert, 1977), the multilingual individual's languages are understood to be different entities to be kept separate and multilingualism is considered to be additive or subtractive (Lambert, 1977), a dynamic perspective (García, 2009) views the languages as interchangeable systems, where the multilingual individual's linguistic resources and competences interact. Within the research paradigm of super-diversity, today's multicultural and multilingual society is characterized by 'a dynamic interplay of variables' (Vertovec, 2007: 1024) rather than a combination of different independent variables. According to Blommaert (2012), super-diversity 'is driven by three keywords: mobility, complexity and unpredictability' (p. 12).

### *Multilingual teenagers*

Using linguistic profiling, Fraurud and Boyd (2011) investigated to what extent the dichotomous relationship between native and non-native speakers often found in linguistic research (Block, 2003) existed in a group of Swedish multilingual teenagers. They observed that multilingual teenagers seldom have their linguistic belonging in only one linguistic group – native or non-native speakers. By definition, TCK have multifaceted cultural and national belongings, and it seems important to see whether this applies even from a linguistic perspective. Furthermore, TCK as a group are a product of the postmodern, international and globalized world (Rydenvald, 2014b), which makes postmodern and poststructuralist paradigms suitable perspectives for exploring their multilingualism.

The participants in this study live in a multicultural and multilingual setting, where they use two or often three languages on a daily basis and are involved in various social contexts and networks, with different linguistic demands (Rydenvald, 2014b). Although there has been very little research on TCK multilingualism, sociolinguistic research on language use shows that the domains (Fishman, [1965] 2007) of family, school and social life with friends play a central and crucial role in the lives of teenagers (Bellander, 2010; Rampton, 1995). Hence, it is plausible to assume that the domains are important for the language use of TCK as well, and in this study they have been kept as an analytical tool.

### **Rationale and questions**

During recent decades, there has been a marked increase in the amount of research on both international education and TCK. However, this research has focused primarily on educational, curricular, social and psychological issues. The characteristics of many of the students enrolled in international education match several of the defining criteria for TCK and elite bilinguals. While research on TCK favours a sociocultural approach that focuses on presumed difficulties, research on elite bilinguals is almost non-existent (De Mejia, 2002).

Multilingualism is an inextricable part of international education, where most students are multilingual. Be they TCK or elite bilinguals, the students in international schools and European Schools belong to a multilingual teenage group, on which very little sociolinguistic research has so far been done. To gain a better understanding of the students' lives, it is vital to explore their language use and language attitudes in conjunction with their international education.

The focus of this study is the reported language use and language attitudes of some TCK with a Swedish background who attend international schools and European Schools abroad. As social and migrational circumstances are significant features in the concepts of TCK and elite

bilingualism, attention will also be given to the students' backgrounds, especially concerning migration and family. The following questions will be addressed: To what extent are language use and attitudes of the participants in this study influenced by the public and private domains of school, family and social life with friends? What relationships exist between their reported language use and attitudes and the educational forms? Is their multilingualism as multifaceted as their social, cultural and national belongings? As elite bilinguals, can their multilingualism be regarded as completely unproblematic?

## Method

The method used in this study is a sociolinguistic survey. Data were collected through a questionnaire on language use and language attitudes. Seventy-two high school students comprised the informant group, 40 female and 32 male, aged 15–19, who live in nine different cities spread over five countries in central and southern Europe. The informants' linguistic backgrounds differ; 42 have two parents who both have Swedish as their L1, and 25 have one parent whose L1 is Swedish and one parent with a different L1. Finally, there are five informants both of whose parents have other L1s than Swedish. These informants have lived a major portion of their lives in Sweden, and they perceive themselves, and are perceived by their teachers, as native speakers of Swedish.

Twenty three of the informants attend international schools and 49 attend European Schools. The majority of the informants attending international schools have English as their language of instruction, and they all study Swedish as a subject within their IB Diploma Programme. In total, they have Swedish as a school subject for approximately four periods per week. The majority of the informants attending European Schools have both Swedish and English as languages of instruction. In total, they have Swedish as a language of instruction for approximately 16 periods per week.

### *Questionnaire and procedures for data collection*

The questionnaire was designed to investigate the teenagers' perception of their multilingualism and is modelled in part on Fraurud and Boyd's (2011) study on linguistic diversity. Questions were included regarding criteria often used in definitions of a native speaker; for example, age of onset, proficiency, preference, use, context and identity. Furthermore, the questions addressed language use in private and public domains; for example, family, social life with friends and school and language attitudes. Questionnaires were provided to the informants on paper and were answered by hand. I handed out the questionnaire directly, or I sent copies to the informants' teachers, who then distributed them. The questionnaire took approximately 30 minutes to answer, and during that time, the person distributing them was present and available for questions. Very few questions were asked; however, a notable number of participants asked if they could answer questions about language use with two languages even though only one language was asked for.

## Results

The analysis was carried out using descriptive statistics, mainly by cross-tabulations and cross-tabulations in layers. In total, 40 variables relating to the informants' backgrounds, language use and language attitudes were analysed. To relate the informants in the study to the sociocultural research of TCK, the results commence with the informants' backgrounds regarding their migration and family background. Then follow the results concerning language use and attitudes.

**Table 1.** Distribution of parents' first language.

Parents	International schools	European Schools
Swedish/Swedish L1	65%	55%
Swedish/Other L1	17%	43%
Other/Other L1	17%	2%

**Table 2.** Results related to country of residence.

Variable	International schools	European Schools
Parents: Swedish/Swedish L1	65%	55%
Informants: born in country of residence	17%	14%
Arrived in country of residence in late childhood (>10years)	52%	14%
Lived in three or more countries	39%	43%

### *Migration and family background*

As Table 1 indicates, the majority of the 72 informants in both European Schools and international schools come from families where both parents have Swedish as their L1. At international schools, 17% of the informants come from families where the parents have different L1s, whereas the corresponding percentage among informants in European Schools is 43%. Finally, 82% of the informants in international schools come from families where the parents share the same L1.

Table 2 presents information regarding the students' country of residence and indicates that the majority of them immigrated into the country where they reside. Few of the informants were born in the country of residence, and of those, the majority attending international schools come from families where both parents have Swedish as L1, whereas the majority attending European Schools come from families where the parents have different L1s.

There is also a difference between the school forms concerning the informants' age of arrival in the country of residence. In international schools, the majority of the informants immigrated to the country of residence after 10 years of age (that is, in late childhood) while the reverse situation is found in the European Schools, where the majority immigrated before 10 years of age. Finally, almost half of the informant group has lived in one or more countries in addition to the country of birth and country of residence.

### *Contacts with Sweden*

According to the results summarized in Table 3, the majority of informants have regular contact with Sweden. Most visit Sweden at least twice each year and stay in Sweden for 3 weeks or more during the summer. The majority also report that the family has a summer residence in Sweden and regular contact with their relatives, with whom they use Swedish as the language of communication.

### *Socio-economic factors*

As shown in Table 4, the majority of the informants live in nuclear families where both parents have an academic education and are employed.

**Table 3.** Results related to country of origin.

Variable	International schools	European Schools
Stay in Sweden 3 weeks or more per summer	51%	86%
Visit Sweden twice or more per year	61%	59%
Summer residence in Sweden	65%	67%
Speak Swedish with relatives	83%	98%

**Table 4.** Background results related to social factors.

Variable	International schools	European Schools
Live with both parents	78%	92%
Parents work	83%	88%
Parents have university education	80%	89%

### *Results related to language use and language attitudes*

All the informants report that they use two or more languages every day. Language use is broken down here by domains: family, social life with friends and school.

#### *Language use in the family domain*

As demonstrated in Table 5, the dominant language in the family domain is the L1 of the mother and/or father. The majority of the parents use their L1 with the informants.

When it comes to the language chosen for communication between siblings, 52% of the informants in international schools and 75% of the informants in European Schools report that they use a single language between themselves.

On the contrary, a cross-tabulation of the six variables, namely, language mother often uses, language often used to mother, language father often uses, language often used to father, language siblings often use and language often used to siblings, reveals that only 31% of the informants, evenly distributed over the school forms, report that all family members use the same language for communication. Within this group, this language is Swedish for 90%, and other languages for the remaining 10%.

#### *Language use with friends*

If the parents' L1 in a general sense dominates the family domain, an explicit multilingual practice dominates the domain of social life with friends, as shown in Table 6. When the students were asked which language they used most frequently with friends in school as well as in their spare time, their answers differed between the school types. Although only one language was requested, many informants ticked several languages, indicating that several languages were used most with friends.

Table 7 breaks down language use with friends in school and during the students' spare time. The results indicate that English has a strong position for the group of informants in international schools, whereas the use of several languages is the most frequent choice in the group of informants in European Schools.



**Table 5.** Parents' language in family domain.

Uses LI	International schools	European Schools
Mother	91%	85%
Father	87%	80%

**Table 6.** Language use with friends.

Language use with friends	International schools	European Schools
2 or more languages every day	87%	98%
Swedish with friends	83%	100%

**Table 7.** Language use with friends in different domains.

Language	In school		In spare time	
	International schools	European Schools	International schools	European Schools
Several languages	35%	80%	39%	78%
English	57%	10%	43%	6%
Swedish	0%	8%	9%	16%
Local majority language	9%	2%	9%	0%

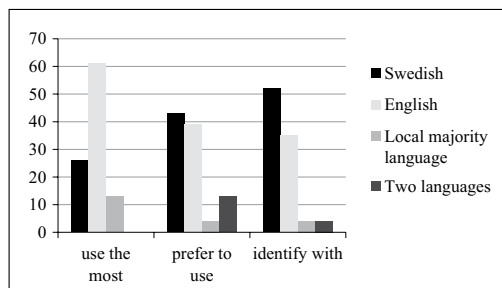
**Table 8.** Language use in sports activities.

Language	International schools	European Schools
Several languages	17%	39%
English	44%	8%
Swedish	9%	2%
Local majority language	3%	41%

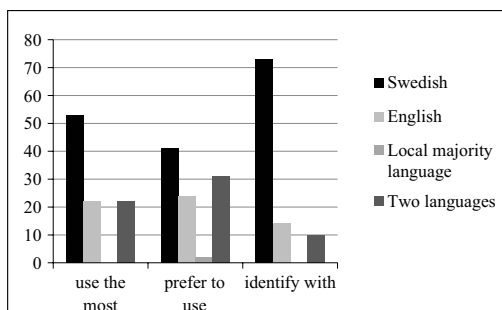
The results in Table 8, showing the reported use of language in sports activities, support the view that English has a strong position in the friends domain among informants from international schools.

### *Language use in the school domain*

The language of instruction dominates in the school domain. For the informants, the language of instruction strongly coincided with the language they reported as their preferred language for school-related proficiencies and skills such as reading, writing, expressing an opinion and discussing politics. The informants who attend international schools have English as the language of instruction. Within this group, English is the preferred language for writing for 57% of them and for reading for 61%. The informants at the European Schools have English and Swedish as languages of instruction. Among these students, 59% prefer Swedish for writing and 29% prefer English. For reading, 61% prefer Swedish and 22% prefer English.



**Figure 1.** Attitudes among informants in international schools.



**Figure 2.** Attitudes among informants in European Schools.

### Language attitudes

When the informants were asked about their strongest language, 49% reported two languages. When they were asked to rank their languages, starting with the strongest one, only 8% listed two languages as equally strongest. Among the informants in European Schools, 76% ranked Swedish and 16% English as their strongest language. Among the informants in international schools, 39% ranked Swedish and 39% English as their strongest language. In the international schools, 78% self-assessed their level in English as excellent, fluent. In the European Schools, 57% self-assessed their levels in both English and Swedish as excellent, fluent.

As Figure 1 shows, the language of instruction, English, coincides with the language the informants at international schools report as the one most frequently used. When it comes to the language they report as most preferred, English decreases in favour of Swedish. This tendency becomes even stronger when the informants report the languages with which they identify. Fifty-two percent of the informants report Swedish as the language with which they identify, and 35% report English. For the majority of the informants at international schools, the results suggest that the local majority language plays only a marginal role in their lives.

As Figure 2 indicates, the majority of the informants in the European Schools perceive Swedish to be the language they use most, the one they prefer to use and the one they identify with.

Interestingly, the usage of two languages scores highly among the informants at European Schools. For language preference, 41% chose Swedish, 24% English and 31% two languages.

## Discussion

### *Family background and educational form*

As a group, the informants share several of the defining criteria for TCK and elite bilinguals (see e.g. Butler and Hakuta, 2004; Fail, 2007; Paulston, 1978; Pollock and Van Reken, 2009). The majority of the informants come from stable socio-economic backgrounds and are brought up in mobile, voluntary migrant families in an international environment. Most of them have immigrated to the country of residence, and many of them have lived in three or more countries. Furthermore, they are multilingual, with schooling contributing significantly to their multilingualism. Finally, they participate in elite bilingual programmes and have a high proficiency in English. Their multilingualism, however, is best described as composite, complex and diverse, harbouring several linguistic belongings. Their multilingualism appears to be as multifaceted as their social, cultural and national belongings (cf. Fail et al., 2004; Grimshaw and Sears, 2008; Pollock and Van Reken, 2009). The results clearly illustrate that the informants on a daily basis move between several languages and several domains with different sets of dominating languages.

Not surprisingly, the results support earlier studies showing that the social domains of family, school and friends constitute important parts of teenagers' lives and have an impact on their language use (Bellander, 2010; Rampton, 1995). In this study, the domains also prove to be important for the informants' language use and language attitudes, where especially the parents' L1s and the languages of instruction have a significant impact. The boundaries between the domains are blurred and language use partly overlaps, but in general terms, the domain of the family is dominated by the parents' L1s, the domain of social life with friends by multilingual practice and the domain of the school by the language of instruction.

As the language of instruction is related to the educational programme, the choice of school becomes a factor contributing to the informants' language use. Furthermore, the results suggest an interrelationship between the students' educational programmes and their migrational patterns as well as the parents' linguistic backgrounds and language ideologies. The majority of the informants attending international schools come from families where the parents share the same L1 and are mobile in their migration or emigrated when the children were in their late childhood or early adolescence. International schools, and specifically the IB programme, provide the opportunity for a coherent schooling for mobile families. In addition, English is the predominant language of instruction, which can potentially facilitate the children's transition between schools. On one hand, a single language used across different schools can promote a smoother educational process, and on the other, it can enable many parents to take part in their children's schooling.

As for the informants in European Schools, approximately half of the group comes from families where parents do not share the same L1, and the majority immigrated before the children were 10 years of age. The results indicate that those parents in the study who work for the EU immigrated when their children were young and that the majority of the informants began attending European Schools at primary level.

Apart from the fundamental difference between international schools and European Schools, where the latter serve principally employees of the EU, the results suggest a relationship between the choice of educational form and the parents' linguistic backgrounds. Traces of the parents' language ideologies may implicitly affect the choice of school. Results suggest that families with a monolingual background are orientated towards an educational programme in international schools

using predominantly one language of instruction, whereas families with a bilingual background are found in an education programme at European Schools using two languages of instruction.

Parents as a group share several factors related to language, work and migration, but the factors vary in their combinations. Within the research paradigm of super-diversity, today's globalized society is claimed to be characterized by a 'dynamic interplay of variables' (Vertovec, 2007: 2024) as well as 'mobility, complexity and unpredictability' (Blommaert, 2012: 12), which the results of the informants' backgrounds clearly illustrate.

### *Language Use and Language Attitudes*

The diversity trait also permeates the informants' language use and language attitudes. Diversity is present both on macro and micro levels, reflecting a multilingualism that is dynamic in its ongoing process of interaction between domains and linguistic repertoires (García, 2009; Holmen, 2006). On a macro level, the informants use different languages in different domains.

In the family domain, the majority of the parents use their L1 in communication with the informants, but on a micro level, the patterns of language use in the family are diverse. The results show that only one-third of the families use one single language among themselves. This diversity can be understood to be evidence not only of the multilingualism of the informants and their families but also of the multilingual and international environment in which they live.

TCK and elite bilinguals are often raised outside the parents' first culture in the international society's conglomerate of cultures where they lead mobile lives (De Mejia, 2002; Pollock and Van Reken, 2009; Hayden, 2012). Despite the informants' multilingual and internationally framed lives, they have an active contact with the parents' first culture, which for the majority is Swedish. They report a regular contact with their relatives and several visits to Sweden each year, where they also spend longer periods during the summer. The majority of the informants' families have summer homes in Sweden, which may contribute to the prolonged summer stays. The contact with Sweden functions as a cultural extension of the family domain, but it also becomes an important linguistic extension with the potential of enhancing language maintenance.

Multilingualism within the friends' domain appears to be predominantly a multilingual practice that stems from the impact of the other domains, especially the school domain. For instance, among the informants in international schools, English dominates in several aspects of the domain, including with friends in school, in their spare time and in organized sports activities outside school. However, in one aspect, the informants differ from many other multilingual young people: the local majority language is of minor importance with friends and in their multilingualism on the whole, which can likely be a result of their elite bilingualism.

The role of the languages of instruction is also relevant for the study's findings regarding school, both in the domain itself and in academically oriented skills such as reading and writing. The overall tendency is for the informants attending international schools to be orientated towards English, whereas the informants attending European Schools are orientated towards a multilingual practice.

García (2009) argues that prestigious bilingual education, as found in, for example, international schools, is based on monoglossic language ideologies and that additive bilingualism is the linguistic outcome of the educational type. However, García categorizes the bilingual education of the European Schools as a poly-directional type, which is based on heteroglossic language ideologies, with dynamic bilingualism as an outcome. The results relating to the informants from European Schools could be said to bear evidence of a more actively dynamic multilingualism where the individuals' linguistic resources and competences explicitly interact (García, 2009).

The impact of the language of instruction could also be traced in the informants' language attitudes. English takes a prominent position among the informants in international schools, while a

combination of Swedish and English is employed by the informants at European Schools. The exception to this conclusion would be the language with which the informants identify, where the majority of the whole group report Swedish. The result may not be surprising, bearing in mind the Swedish dominance in the parents' linguistic background and the active cultural and linguistic extension of the family domain.

As in the case of language use, diversity is also present in the informants' reported language attitudes. The majority do not report the same language for the three variables: the most used language, the most preferred language and the language with which they identify. Furthermore, the study found an interesting discrepancy between the informants' reports and rankings of their strongest language. This discrepancy might reflect evidence of the informants' perception of themselves as multilingual. While one language was requested, half of the group reported the two languages they most often use to be their strongest ones, which could be seen as a statement, a position taken. As Fraurud and Boyd (2011) demonstrate, it cannot be taken for granted that multilingual teenagers have their sense of linguistic belonging in one language group. The assumption that the question about language preference would be a single language can be read as an imposition of a monolingual-orientated categorization.

### *Multilingualism of TCK and elite bilinguals*

As for TCK and elite bilinguals in general, the informants' multilingualism could be concluded to be uncomplicated (Baker and Prys Jones, 1998), lacking the struggle often attached to many multilingual groups of teenagers (De Mejia, 2002). Through an international education that uses English as the language of instruction, they have a potential advantage regarding future access to the global job market; at the same time, they have social as well as economic means to maintain their Swedish. The drawback, however, seems to be the marginal use of the local majority language, which would have been an asset in their multilingualism.

On the whole, the multilingualism of elite bilinguals and TCK cannot be regarded as completely unproblematic in its nature. This study contributes to the existing research on TCK by clearly showing that the linguistic situation of the TCK is as complex and diverse as the sociocultural patterns surrounding them (cf. Fail et al., 2004; Lee, 2010; Pollock and Van Reken, 2009). Likewise, their multilingualism is multifaceted, harbouring several belongings.

While it can be argued that a multilingual, international future lies in store for all the informants, there are differences between the two groups: where the international schools largely prepare for an international Anglophone future and the European Schools prepare for a future with international overtones in Europe. Regardless of the educational programme, it is worth querying whether these teenagers could successfully complete an education in a different language should they encounter problems with English. One could also ask how easily their international education could be replaced by an education designed to prepare for a national, monolingual future.

Previous research on elite bilingualism (Skutnabb-Kangas, 1981) claims that the teenagers could always return to their country of origin, and thus implicitly the language of origin, should they encounter problems in the host country. Today, this conclusion is a conspicuously outdated monolingual perspective on both multilingualism and migrational patterns, one not always compatible with the contemporary globalized world. As the results of this study demonstrate, a substantial number of informants immigrated to the country of residence as children. Others have lived in several countries and are presumably at ease in the international society. Although the informants have continuous contact with Sweden, it does not function as their country of origin, but rather as their parents' country of origin.

As this study shows, the alleged free choice and privileged social class of TCK and elite bilinguals do not result in multilingualism more superfluous and less complicated than that of other multilingual teenage groups. The multilingualism of TCK and elite bilinguals has implications not only for the teenagers' own lives but also for social, migrational and educational aspects, which call for the importance of adding a linguistic perspective to the existing research field.

### Funding

The author received no financial support for the research, authorship and/or publication of this article.

### References

- Baetens Beardsmore H (1993) The European School model. In: Baetens Beardsmore H (ed.) *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp 121–154.
- Baker C and Prys Jones S (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bellander T (2010) *Ungdomars dagliga interaktion. En språkvetenskaplig studie av sex gymnasieungdomars bruk av tal, skrift och interaktionsmedier*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Block D (2003) *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blommaert J (2012) *Chronicles of complexity: ethnography, superdiversity and linguistic landscapes*. Tilburg Papers in Culture Studies. Paper 29, April. Tilburg: Tilburg University.
- Blommaert J and Rampton B (2011) Language and superdiversity. *Diversities* 13(2): 1–20.
- Boyd S (1998) North Americans in the Nordic region: elite bilinguals. *International Journal of the Sociology of Language* 133: 31–50.
- Butler YG and Hakuta K (2004) Bilingualism and second language acquisition. In: Bhatia TK and Ritchie WC (eds) *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 114–144.
- Cameron L and Larsen-Freeman D (2007) Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics* 17(2): 226–239.
- Carder M (2007) *Bilingualism in International Schools: A Model for Enriching Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cockburn L (2002) Children and young people living in changing worlds: the process of assessing and understanding the 'third culture kid'. *School Psychology International* 23(4): 475–485.
- Day D and Wagner J (2007) Bilingual professionals. In: Auer P and Wei L (eds) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 391–404.
- De Mejia AM (2002) *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eursc (Schola Europaea) (2014) Available at: <http://www.eursc.org> (accessed 25 November 2014).
- Fail H (2007) The potential of the past in practice: life stories of former international school students. In: Hayden M, Levy J and Thompson J (eds) *The Sage Handbook of Research in International Education*. London: SAGE, pp. 103–112.
- Fail H, Thompson J and Walker G (2004) Belonging, identity and third culture kids: life histories of former international school students. *Journal of Research in International Education* 3: 319–340.
- Fishman JA ([1965] 2007) Who speaks what language to whom and when? In: Wei L (ed.) *The Bilingualism Reader*. New York: Routledge, pp. 55–70.
- Fishman JA (1977) The social science perspective. *Bilingual Education: Current Perspectives. Social Science* 1: 1–49.
- Fraurud K and Boyd S (2011) The native – non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in multilingual urban contexts in Sweden. In: Källström R and Lindberg I (eds) *Young Urban Swedish: Variation and Change in Multilingual Settings*. Göteborg: Göteborgs universitet, pp. 67–88.
- Garcia O (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Glick Schiller N and Basch L (1995) From immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly* 68(1): 48–63.

- Grimshaw T and Sears C (2008) 'Where am I from?' 'Where do I belong?' the negotiation and maintenance of identity by international school students. *Journal of Research in International Education* 7: 259–275.
- Hayden M (2012) Third culture kids: the global nomads of transnational spaces of learning. In: Brooks M, Fuller A and Waters J (eds) *Changing Spaces of Education: New Perspectives on the Nature of Learning*. London and New York: Routledge, pp. 59–77.
- Hayden M and Thompson J (2007) Introduction. In: Hayden M, Levy J and Thompson J (eds) *The Sage Handbook of Research in International Education*. London: SAGE, pp. 1–8.
- Hill I (2007) Multicultural and international education: never the twain shall meet. *Review of Education* 53: 245–264.
- Holmen A (2006) Finding a voice in a second language – a matter of language learning or intercultural communication? In: Jensen I, Dahl Ø and Nynäs P (eds) *Bridges of Understanding: Perspectives on Intercultural Communication*. Oslo: Unipub forlag, pp. 197–212.
- International Baccalaureate Organization (IBO) (2015) Available at: [www.ibo.org](http://www.ibo.org) (accessed 15 February 2015).
- Kamwangamalu NM (2004) Bi-/multilingualism in South Africa. In: Bhatia TK and Ritchie WC (eds) *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 725–741.
- Lainio J (2013) Tvåspråkighet och språkkontakter i Sverige. In: Sundgren E (eds) *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber, pp. 274–312.
- Lambert W (1977) The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In: Hornby P (ed.) *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, pp. 15–27.
- Lee Y (2010) Home versus host – identifying with either, both or neither? The relationship between dual cultural identities and intercultural effectiveness. *International Journal of Cross Cultural Management* 10: 55–76.
- Myers-Scotton C (2006) *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Paulston C (1978) Education in a bi/multilingual setting. *International Review of Education* 24(3): 309–328.
- Pollock DC and Van Reken RE (2009) *Third Culture Kids: The Experience of Growing Up among Worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Pries L (2004) Transnationalism and migration: new challenges for the social sciences and education. In: Luchtenberg S (ed.) *Migration, Education and Change*. London and New York: Routledge, pp. 15–39.
- Rampton B (1995) *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. Harlow: Longman Group Limited.
- Riksföreningen Sverigekontakt (RSK) (2015) Available at: [www.sverigekontakt.se](http://www.sverigekontakt.se) (accessed 15 February 2015).
- Romaine S (1995) *Bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rydenvald M (2014a) 'Det var svårt att välja eftersom jag har två språk'. Svenska bland flerspråkiga ungdomar i Europa. In: Lindström J, Henricson S, Huhtala A, et al (eds) *Svenskans beskrivning* 33. Helsingfors: Helsingfors universitet, pp. 417–426.
- Rydenvald M (2014b) 'eftersom jag har två språk'. *Språkbruk bland svensktalande ungdomar i Europa*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skutnabb-Kangas T (1981) *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Svensk utlandsundervisnings förening (SUF) (2015) Available at: <http://www.suf.c.se> (accessed 15 February 2015).
- Useem J, Donoghue J and Useem R (1963) Men in the middle of the third culture. *Human Organization* 22(3): 169–179.
- Vertovec S (2007) Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6): 1024–1054.

### Author biography

Marie Rydenvald is a PhD student in Swedish as a second language at the Department of Swedish, University of Gothenburg, Sweden. She was previously a teacher at the International School of Geneva and has also served as an International Baccalaureate examiner in Swedish.





### III

## Familjens och skolans roll i utlandsboende svensktalande ungdomars flerspråkighet

### III





**Marie Rydenvald**

Göteborgs universitet

# Familjens och skolans roll i utlandsboende svensktalande ungdomars flerspråkighet

III

## Sammanfattning

Den internationellt rörligare arbetsmigration som följer i globaliseringens kölvatten omfattar också svenskar. Idag bor, arbetar och studerar drygt en halv miljon svenskar utomlands, varav ungefär 7000 barn och ungdomar deltar i någon form av svensk undervisning. I artikeln undersöks med utgångspunkt i domänteori och komplexitetsteori huruvida den rapporterade flerspråkigheten i gruppen svensktalande, utlandsboende ungdomar påverkas av den språkliga familje- och skolbakgrunden. Informantgruppen i denna sociolingvistiska enkätundersökning består av 136 flerspråkiga gymnasieelever med svenskspråkig bakgrund som bor utomlands. Ungdomarna deltar i svensk undervisning inom ramen för nationella och internationella utbildningsprogram. Materialet har samlats in genom en enkät om språkanvändning och språkkattityder. Statistiska analyser av materialet visar på ett signifikant samband mellan föräldrarnas språkliga bakgrund, familjens migrationsbakgrund och skolvalet. Den valda skolformen får betydelse för ungdomarnas flerspråkighet då resultaten indikerar att undervisningsspråket har en framträdande roll i informanternas rapporterade språkanvändning, oavsett om det är deras L1, L2 eller L3.

**Nyckelord:** flerspråkiga ungdomar, språkanvändning, utbildning och flerspråkighet, svenska som andraspråk, komplexitetsteori, utlandssvenskar

## Inledning

Den rörlighet över nationsgränser som har blivit globaliseringens signum, berör inte bara varor och tjänster utan också människor (jfr Bauman 2000; da Silva m.fl. 2007) och påverkar i förlängningen

såväl migrationsmönster som språkanvändning. Fler människor än tidigare arbetar utomlands under en kortare eller längre period av sitt liv. För många av dessa migranter grundar sig flytten på ett fritt val och utgör ofta ett led i deras yrkeskarriär (Day & Wagner 2007; Favell m.fl. 2007). Den internationellt rörligare arbetsmigration som globaliseringen har gett upphov till (Day & Wagner 2007; Hayden 2012) omfattar också svenskar. Antalet svenskar som bor, arbetar och studerar utomlands har ökat under de senaste decennierna (Solevid 2016; Woube 2014) och uppgår idag till ungefär 660 000 personer (SVIV 2015). Av dessa deltar drygt 7000 barn och ungdomar i någon form av undervisning i svenska (Skolverket 2015).

Syftet med studien i föreliggande artikel är att undersöka huruvida den rapporterade flerspråkigheten i gruppen svensktalande utlandsboende gymnasieungdomar påverkas av den språkliga familje- och skolbakgrunden.

Trots att många utlandsboende barn och ungdomar med svenskspråkig bakgrund deltar i någon form av undervisning i eller på svenska, och trots att flertalet institutioner, organisationer och intresseföreningar (RSK 2015; SI 2015; SUF 2015) värnar om svenska språket, kulturen och undervisningen i svenska i utlandet, har gruppen beforskats mycket sparsamt ur ett språkvetenskapligt perspektiv. Den forskning som hittills har gjorts om utlandsboende barn och ungdomar med svenskspråkig bakgrund består av drygt en handfull studier. Två av studierna behandlar ungdomars attityder till språknormer och är genomförda vid dels en svensk utlandsskola i södra Europa (Norrby & Håkansson 2010), dels en svensk utlandsskola i Mellaneuropa (Håkansson & Norrby 2014). En annan studie behandlar elevers nätbaserade lärande i den kompletterande undervisningen i svenska vid en svensk skolförening i Australien (Nordstrom 2015). I två tidigare studier (Rydenvald 2014a; 2014b) behandlar jag den rapporterade språkanvändningen och den roll svenskan spelar i flerspråkigheten hos gymnasieungdomar som bor utomlands och deltar i någon form av undervisning i eller på svenska. I en tredje studie (Rydenvald 2015) undersöker jag den rapporterade språkanvändningen bland utlandssvenska gymnasieungdomar som går i någon av de internationella skolformerna Europaskolor respektive internationella skolor (De Mejía 2002; Hayden m.fl. 2007), satt i relation till elittvåspråkighet och den flerspråkiga elevgrupp med rötter i det

### III

internationella samhället som ofta kallas Third Culture Kids (Pollock & Van Reken 2009).

Mina tidigare studier visar att även om svenskan är ett levande språk i de utlandsboende ungdomarnas liv (Rydenvald 2014b) är inte svenskan deras enda språkliga tillhörighet, utan deras flerspråkighet är dynamisk och komplex (Rydenvald 2014a, 2015). Resultaten från de tre studierna visar också att deras språkanvändning skiljer sig åt i de tre domänerna familj, skola samt umgänge med vänner. Generellt sett domineras familjedomänen av föräldrarnas L1, vänskapsdomänen av en flerspråkighetspraktik, dvs. informanterna använder samtliga sina språk, och skoldomänen av undervisningsspråket, vilket också tenderar att bli ett dominerande språk i ungdomarnas liv i stort. I den tredje studien (Rydenvald 2015) antyder resultaten att föräldrarnas språkliga bakgrund, familjens migrationsbakgrund och skolvalet samverkar i sin påverkan på flerspråkigheten hos ungdomarna i internationella skolformerna. Studien i föreliggande artikel bygger på dessa resultat, och avser att undersöka om resultaten äger någon giltighet även för ungdomar med svenskspråkig bakgrund i andra skolformer utomlands än de internationella. Ungdomarna i studien går, förutom Europaskolor och internationella skolor, på svenska utlandsskolor eller lokala nationella skolor. De ungdomar som går i lokala nationella skolor deltar också i kompletterande undervisning i svenska anordnad av en svensk skolförening på orten. Studiens syfte konkretiseras genom frågorna:

- Finns det ett samband mellan den skolform informanterna har valt och deras familjebakgrund?
- I vad mån påverkar skolformen informanternas rapporterade språkanvändning och flerspråkighet?
- Vilken roll får undervisningsspråket i informanternas rapporterade flerspråkighet?

Även om den svenska andra- och flerspråkighetsforskningen förståeligt nog i första hand har intresserat sig för svenskan som ett andraspråk hos ungdomar med en utländsk bakgrund i Sverige, kan forskningen om de utlandsboende ungdomarna med svenskspråkig bakgrund bidra till forskningsfältet, inte minst genom att de båda grupperna kan sägas spegla varandra språkligt. I den utlandskontext de utlandsboende ung-

domarna med svenskspråkig bakgrund befinner sig utgör svenskan ett minoritetsspråk, liksom vad invandrarspråken utgör i den svenska kontext som ungdomar med utländsk bakgrund i Sverige befinner sig i.

Avslutningsvis finns det i skolsammanhang flera gemensamma beröringspunkter mellan de båda ungdomsgrupperna. Exempelvis deltar många ungdomar med utländsk bakgrund i Sverige i modersmålsundervisning i svensk skola, och det är inte ovanligt att de utlandsboende ungdomarna med svenskspråkig bakgrund deltar i motsvarande undervisning utomlands, dvs. den kompletterande undervisningen i svenska i utlandet (se Svenska utbildningsformer nedan). I likhet med ungdomar i Sverige som har andra L1 än svenska har de utlandsboende ungdomarna med svenska som L1 rätt till undervisning i skolämnet svenska som andraspråk, om de skulle börja i en svensk skola i Sverige (SFS 2011:185). Som en följd av de förändrade migrationsmönstren kommer troligen fler barn och ungdomar inte bara att tillbringa en del av sin uppväxt utanför Sverige, utan även återvända och fortsätta sin skolgång i Sverige. En ökad kunskap om de utlandsboende svensktalande ungdomarnas språkanvändning kan således bidra till förståelsen av flerspråkigheten hos ungdomar i Sverige, oavsett språklig bakgrund.

### III

## Undervisning i och på svenska i utlandet

Undervisning i och på svenska i utlandet ges antingen inom ramen för nationella svenska utbildningsformer eller internationella utbildningsformer. De internationella utbildningsformerna följer inte en specifik nations utbildningssystem, utan har sina egna styrdokument, program och examina.

### Svenska utbildningsformer

En nationell svensk utbildningsform utomlands utgörs av de *Svenska utlandsskolorna*. Det främsta syftet med de svenska utlandsskolorna är »att ge utbildning enligt svensk läroplan till skolbarn vars föräldrar under en period arbetar utomlands med uppdrag som anses ligga i det svenska samhällets intressen» (Skolverket 2014). Behöriga är de elever som enligt SFS 1994:519 är berättigade till statsbidrag. Kraven för behörighet utgörs till exempel av »att minst en förälder ska tjänstgöra vid

en svensk eller internationell organisation, vid ett svenskt företag eller vara sysselsatt med kulturell verksamhet som familjens försörjning är beroende av» (Skolverket 2014:6). De svenska utlandsskolorna följer den svenska grund- och gymnasieskolans läroplaner, kursplaner och timplaner, och undervisningsspråket är svenska. På gymnasienivå leder undervisningen till en svensk studentexamen.

Den första svenska skolan i utlandet öppnade i Paris 1878 (GY 2015) och idag finns det ungefär 1300 elever på 19 svenska utlandsskolor i 17 länder, varav 15 skolor ligger i Europa, två i Afrika och två i Asien. Samtliga skolor har undervisning på grundskolenivå och i 16 av skolorna finns förskoleklasser. Undervisning på gymnasienivå bedrivs på sex skolor, i fem olika länder, varav fyra ligger i Europa och en i Afrika (Skolverket 2014). Majoriteten av eleverna på gymnasienivån är emellertid utbytesstudenter från Sverige som går ett läsår i den svenska utlandsskolan. Av de 429 elever som under läsåret 2014/15 studerade på gymnasienivå uppfyllde bara 40 behörighet för statsbidrag (Skolverket 2015), dvs. var fast bosatta utomlands. Av de 429 eleverna kom slutligen också 41 elever från andra länder än Sverige, t.ex. Finland (Skolverket 2014). Att »svenskan är ett pluricentriskt språk, dvs. ett språk som har mer än ett nationellt centrum /.../ eller har officiell status i två eller flera länder» (Norrby 2015:1), avspeglas alltså även på den svenska utlandsundervisningen.

För de svenskspråkiga barn och ungdomar i utlandet som inte går på svenska utlandsskolor, eller läser svenska som ett ämne i någon internationell skolform (se Internationella utbildningsformer nedan), ges också undervisning i svenska som ett enskilt ämne. Undervisningsformen heter *Kompletterande undervisning i svenska* och är närmast att jämföra med den modersmålsundervisning som ges i minoritetsspråk i Sverige. Den kompletterande undervisningen i svenska ges antingen av en svensk utlandsskola eller av en svensk skolförening, alternativt av en svensk sektion på internationella och lokala nationella skolor. Den kompletterande undervisningen i svenska riktar sig till barn och ungdomar mellan 6–20 år med svenska som L1, vilka inte har svenska som ett ämne inom ramen för sin ordinarie skolgång. Den kompletterande undervisningen i svenska följer en av Skolverket utarbetad kursplan och statsbidrag utgår för de elever vilka har minst en förälder som är svensk medborgare, och där svenskan är ett levande språk i hemmet. Undervisningen omfattar två timmar per vecka och sker oftast utanför elevernas

ordinarie skoldag. Den kompletterande undervisningen omfattar idag drygt 4000 elever, varav knappt 200 på svenska sektioner, och finns på 135 orter i 39 länder (Skolverket 2015; SUF 2015).

### Internationella utbildningsformer

Det är också möjligt att få utbildning i och på svenska inom vissa internationella utbildningsformer. En sådan internationell skolform utgörs av *Europaskolorna*. Skolformen grundades 1957 och har idag som syfte att erbjuda de EU-anställdas barn en sammanhållen utbildningsform. Undervisningen följer skolformens styrdokument och leder till studentexamen Baccalauréat Européen (Skolverket 2015). I enlighet med EU:s språkpolicy (Ecml 2015) har Europaskolorna en uttalad språkfilosofi som innefattar ett underhållande av elevernas L1 och strävar efter att eleverna ska utveckla en akademisk litteracitet i åtminstone två språk (Beardsmore 1993; De Mejía 2002). I de 14 Europaskolorna fördelade på sju länder går idag ungefär 25 000 elever (Eursc 2015), varav lite drygt 600 är svenska (Ottosson 2015). Engelska, franska, spanska och tyska tillsammans med studenternas förstaspråk erbjuds som undervisningsspråk. Svenska finns som undervisningsspråk på vissa av skolorna, och förutom svenskämnet undervisas eleverna på svenska i filosofi, matematik och naturvetenskapliga ämnen. Totalt omfattar svenska som undervisningsspråk ungefär 16 lektioner i veckan.

En annan internationell utbildningsform utgörs av de *Internationella skolorna*. I den skolform som de internationella skolorna utgör dominerar det utbildningsprogram som kallas IB-programmet, vilket leder till studentexamen International Baccalaureate. IB-programmet introducerades på den internationella skolan i Geneve 1968 och omfattar idag 1 116 000 elever på 3968 skolor i 145 länder (IBO 2015a). Läsåret 2014/15 studerade 125 elever svenska utanför Sverige, varav 105 i Europa (IBO 2015b). Engelska, franska och spanska är officiella språk inom IB, men engelskan tenderar att dominera som undervisningsspråk. Det är möjligt att välja svenska som ett språkämne på gymnasienivå. IB-programmet avslutas med det universitetsförberedande IB Diploma Program, i vilket ett av de ingående ämnena ska utgöras av ett språk på L1-nivå. Undervisningen i språkämnena erbjuds därför på flera språk, t.ex. finns kursen »Language A: Literature« tillgänglig på 55 språk, där-



ibland svenska. Kursen ges på en lägre och en högre nivå, och beroende på vald nivå har eleverna mellan 3 till 6 lektioner per vecka (IBO 2015c).

### Elever i utlandsundervisning

Termen *Third Culture Kids* (TCK), tillsammans med termen *global nomads*, används ofta om utlandsboende barn och ungdomar som inte går i nationella lokala skolor, utan är del av andra, i typfallet internationella, skolformer (Hayden 2012). Termen TCK anspelar på att de lever utomlands utan att ha en fast språklig och kulturell förankring i bostadslandet (Pollock & Van Reken 2009). Många TCK har engelska som undervisningsspråk, lever i ett land där engelskan inte är majoritetsspråk och använder ofta ytterligare ett språk i hemmet (De Mejía 2002). Ett annat utmärkande drag för TCK är att de är en del av det internationella samhället där de lever mobila liv i en likaledes mobil miljö (Hayden 2012). Bristen på en stabil geografisk förankring har gett upphov till en stor del av forskningen runt TCK, som företrädesvis rör sig i socialpsykologiska och utbildningsvetenskapliga paradigmer (se t.ex. Cockburn 2002; Fail m.fl. 2004; Grimshaw & Sears 2008; Lee 2010). Trots att flerspråkigheten otvivelaktigt är en del av deras liv (Hayden 2012; Rydenvald 2015), har TCK:ernas språkliga situation och språkanvändning inte ägnats något större intresse. För en utförligare beskrivning av TCK se Rydenvald (2015).

## III

### Teoretisk bakgrund

Studien tar sitt teoretiska avstamp i komplexitetsteori (eng. complexity theory) (Larsen-Freeman & Cameron 2008a) och domänteori (Fishman 1965). Först kommer jag dock att situera teorierna i det sociolingvistiska flerspråkighetsparadigmet studien är en del av och sedan diskutera de språkliga termerna flerspråkighet, L1 och L2. Begreppsdiskussionen hålls i relation dels till den flerspråkiga sociala internationella kontexten ungdomarna i studien är en del av, dels till ungdomarnas rapporterade flerspråkighet och språkanvändning.

### Globalisering och flerspråkighet

Den ökade rörligheten över nationsgränser som följer i *globaliseringens* kölvatten har också påverkat flerspråkighetsforskningen (se t.ex. Blommaert 2005; Garcia 2009; Heller 2007). Blommaert talar om »the sociolinguistics of globalization« (Blommaert 2010:1) och Aronin och Singleton menar att »[b]ecause multilingualism and globalization are so inextricably intertwined, all the major attributes of the globalization phenomenon characterize multilingualism as well« (2012:56–57).

Som framgått är ett av de mer framträdande fenomen som tillskrivs globaliseringen *rörlighet*, vilket också framträder som ett nyckelord inom samtida sociolingvistik tillsammans med ord som *komplexitet*, *dynamik*, *interagerande* och *oförutsägbarhet*. Nyckelorden återfinns t.ex. i paradigmet superdiversitet som vuxit fram i syfte att beskriva den påverkan globaliseringens förändrade migrationsmönster har haft på den sociala, kulturella och språkliga mångfalden under det tidiga 2000-talet, i vilken »[t]he predictability of the category 'migrant' and his/her sociocultural features has disappeared« (Blommaert & Rampton 2011:2). Med termen *superdiversity* avser Vertovec (2007:1024) att beskriva hur ett mångkulturellt och flerspråkigt samhälle präglas av »a dynamic interplay of variables«, snarare än en kombination av olika enskilda och av varandra oberoende variabler. Enligt Blommaert (2012:12) följer det dynamiska samspelet mellan variablerna oftast inte ett givet mönster utan han beskriver superdiversity som »driven by three keywords: mobility, complexity and unpredictability« (2012:12).

Den påverkan de förändrade migrationsmönstren har på flerspråkigheten kan också skönjas inom forskningsområdet språkbyte och språkbevarande där samtida tendenser utgörs dels av förankringen i en social och politisk kontext (jfr även Heller 2007) och beaktandet av »the larger dynamics of globalisation and transnational dynamics (superdiversity)« (Barkhuizen & Kamwangamalu 2013:1). Enligt Barkhuizen och Kamwangamalu finns det också ett intresse för »what migrants *do* with language and *think* about language in situations of contact« (2013:1). Studien i artikeln kan sägas anknyta till detta intresseområde, genom att grunden för undersökningen ligger i de deltagande ungdomarnas uppfattning om sin språkanvändning och flerspråkighet, dvs. vad de gör på/med och tänker om sina språk.

### Dymanisk flerspråkighet

Nyckelorden komplexitet, dynamik och interaktion återfinns också i termen *dynamisk flerspråkighet* (García 2009) som avser att beskriva hur flerspråkigheten utvecklas genom ett interagerande mellan de språkliga och kulturella kontexter individen är en del av. García och Wei (2014:14) menar att »dynamic bilingualism suggests that the language practices of bilinguals are complex and interrelated; they do not emerge in a linear way or function separately since there is only one linguistic system«. Den dynamiska flerspråkigheten vilar på antagandet att individen har en språklig repertoar som löper likt en språklig underström i en och samma fåra (García & Wei 2014), i motsats till den balanserade, eller linjära, flerspråkighetsmodellen som utgår från att individen har två självständiga språk som löper likt två separata språkliga fåror och påverkar varandra subtraktivt och additivt (Lambert 1977). Uppfattningen av flerspråkighet som en balanserad och statisk produkt kan sägas ha övergått till att betraktas som en integrerad och dynamisk process.

III

### Termerna L1 och L2

Även språkliga termer som *L1* och *L2* berörs av den påverkan globaliseringen har på migrationsmönster och språkanvändning. I relation till både en samhällelig och individuell flerspråkighet förefaller dels termernas innebörd tillta i komplexitet, dels blir gränserna mellan termerna både mindre skarpskurna och förutsägbara. I artikeln har jag valt att använda termen *L1* om individens först tillägnade språk eftersom den dels framstår som mindre ideologiskt laddad än termen *modersmål*, dels som mindre tvetydig än termen *förstaspråk*. Förutom att termen förstaspråk används i betydelsen individens först tillägnade språk (*L1*) används den, t.ex. inom forskningsfältet internationell utbildning, också i betydelseorna första språk, dvs. det språk individen anser vara sitt bästa och starkaste (De Mejía 2002).

En presumtiv orsak till att gränserna mellan *L1* och *L2* inte med given självklarhet framstår som entydiga och lättfixerade är de utvidgade betydelser, utöver först inlärd språk, som är vidhäftade termerna *L1*, *modersmål* och *förstaspråk*. De utvidgade betydelserna finns t.ex. i de frekvent förekommande definitionsriterier för termen *modersmål* som baserar sig på ursprung, kompetens, funktioner, attityd till iden-

tifikation samt populäruppfattningar (se t.ex. Skutnabb-Kangas 1981). Sammantaget finns det en ideologisk laddning i definitionskriterierna som inte bara speglar en inlärningsordning, utan även ger uttryck för begrepp som tillhörighet, samhörighet, identitet och språkbehärskning i relation till språken. Tidigare studier (Rydenvald 2014a, 2015) visar att ungdomarna inte med given självklarhet upplever sitt L1 vare sig som sitt starkaste och mest använda språk eller som det språk de identifierar sig med. Deras L2 upplevs snarare svara mot dessa kriterier.

Inte heller gränserna mellan L2 och *främmandespråk* framstår som odiskutabelt skarpskurna (Hammarberg 2010, 2014) sett utifrån en internationell kontext. Det är t.ex. inte ovanligt i internationella skolorformer att elever som inte själva har engelska som L1, har engelska som ett undervisningsspråk i ett land där engelska vare sig är majoritetsspråk eller har status som officiellt språk. I strikt mening är engelskan ett främmandespråk för dessa elever. Å andra sidan tillhör eleverna ofta det internationella samhället där engelskan är det dominerande språket. För eleverna blir engelskan således inte bara ett skolspråk, utan också ett språk de behöver för att klara av sitt vardagsliv i stort. I likhet med gängse definition av L2, blir engelskan för dessa barn och ungdomar ett språk som »typiskt lärs in i miljöer där detta språk används som det naturliga kommunikationsmedlet; inläraren behöver lära sig språket för att klara sina dagliga kommunikativa behov i vardagsliv, yrkesliv, etc.« (Hyltenstam 2004:37).

### III

#### Komplexitetsteori

Den dynamiska flerspråkigheten hos den grupp utlandsboende ungdomar med svenskspråkig bakgrund som deltar i studien är sammansatt av flertalet interagerande variabler och präglas av en diversitet och komplexitet (Rydenvald 2014a). Resultaten från den kvantitativa analysen i föreliggande studie kommer jag att diskutera i ljuset av komplexitetsteorin.

*Komplexitetsteorin*, som ursprungligen kommer från naturvetenskaperna men som sedan har utökats och överförs till samhälls- och humanvetenskaperna, »seeks to explain complex, dynamic, open, adaptive, self-organizing, non-linear systems. It focuses on the close interplay between emergent structure on one hand and process or change on the other« (Larsen-Freeman 2011:52). Exempel på komplexa system kan vara

neuronerna i den mänskliga hjärnan, ekosystemet i en skog, informationsflödet på Facebook, och språk (Larsen-Freeman & Cameron 2008a).

Genom sin användning av komplexitetsteorin, tillämpad på andraspråksinlärningsfältet (SLA), syftar Larsen-Freeman (se t.ex. 2011) till att ge en holistisk, dynamisk förklaringsmodell till språkutveckling, i vilken hon menar att språk ses som en dynamisk uppsättning av mönster som uppkommer genom användning (Larsen-Freeman 2011:52). Till skillnad från Larsen-Freeman kommer jag inte i föreliggande studie att se komplexitetsteorin som en förklaringsmodell för språkutveckling, utan använda den som en tentativ tolkningsmodell för studiens resultat som rör ungdomarnas rapporterade språkanvändning och uppfattning om sin flerspråkighet.

Komplexitetsteorin lägger stor vikt vid sambanden, relationerna, interaktionen och förändringen mellan systemets variabler (Dörnyei 2009, Larsen-Freeman & Cameron 2008a; Larsen-Freeman 2011; Semetsky 2008;). På det att alla variabler i ett system samvarierar följer att förändringen av en variabel påverkar de övriga variablerna (de Boot m.fl. 2007). Vidare interagerar språket som komplext system med sin sociala omgivning (Dörnyei 2009; Larsen-Freeman & Cameron 2008a) och ingår som en del av ett annat system och nätverk av system (de Boot m.fl. 2007), eller utgör ett subsystem (Larsen-Freeman & Cameron 2008b). Genom att dessa komplexa system går in i andra komplexa system och samverkar med sin omgivning blir det inte på förhand givet var den absoluta gränsen för ett system går (Cilliers 2005). Komplexa system förändras också över tid, så »at every present moment a system has its past temporal history and is also future-oriented« (Semetsky 2008:85).

### III

#### Domänteori

Komplexa system, menar Larsen-Freeman (2011), ger uttryck för en organiserad komplexitet, dvs. fullt kaos råder inte utan det finns mönster. Likaså visar tidigare resultat (Rydenvald 2014a) att flerspråkigheten hos de utlandsboende ungdomarna med svenskspråkig bakgrund å ena sidan till stor del är oförutsägbar och uppvisar en diversitet, men att det å andra sidan finns stråk av homogena drag i deras språkanvändning, vilka hänger samman med olika domäner.

I sin *domänteori* utgår Fishman (1965) från de fem domänerna familj, vänskap, religion, utbildning och arbete, vilka har definierats utifrån plats, roll-relation samt ämne. De olika domänerna är »commonly associated with a particular variety or language« (Fishman 1972:44) och kan ses som »typer av samtalssituationer« (Hyltenstam & Stroud 1991:47), eftersom roll-relationerna, platsen och de ämnen som behandlas gör att språkbruket till en viss del kan förutsättas. Domäner används också för att ge en bild av dominansförhållandet mellan språken i en flerspråkig individs liv (Fishman 1965, 1971, 1972; Hyltenstam & Stroud 1991), och hur detta förhållande påverkar språkvalen. I en flerspråkig kontext tillskrivs ofta ett språk som varande dominant i en domän. Fishman jämför det dominanta språket med det mest använda språket (Garcia m.fl. 2006:12).

Fishmans domänmodell utgör ett tidigt försök att beskriva flerspråkig språkanvändning, och domänerna kan uppfattas som statiska, väl avgränsade och av varandra oberoende enheter. I ljuset av denna uppfattning kan inte domänmodellen sägas harmoniera vare sig med komplexitetsteorin eller synen på flerspråkigheten som dynamisk process. Om man däremot utgår från perspektivet att flerspråkiga människor inte bara använder olika språk i olika domäner, utan även olika språk i samma domäner, och att förutsättningarna för, deltagandet i och tillhörigheten till domänerna skiftar under ett liv (Garcia 2009; Grosjean 2001; Skutnabb-Kangas 1981), utgör inte domänerna längre statiska kategorier utan de blir komplexa och dynamiska. Satt i relation till komplexitetsteorin, skulle domänerna kunna ses som subsystem i det överordnade komplexa systemet språket.

I den aktuella artikeln förekommer tre domäner: hem, skola och umgänge med vänner. Då domänerna hem, skola och umgänge med vänner spelar en viktig roll i ungdomars liv och för deras språkanvändning (Bellander 2010; Boyd 1985; Otterup 2005; Rampton 1995), utgör de en kategorisering i den enkät som studien utgår från (se Metod och material nedan). Resultaten från mina tidigare studier (Rydenvald 2014a, 2014b, 2015) visar emellertid också att språkanvändningsmönstren hos de utlandsboende ungdomarna med svenskspråkig bakgrund dels skiljer sig åt i de olika domänerna, dels att domänerna överlappar och infärgar varandra vad gäller dominerande språkbruk, vilket implicerar en dynamisk interaktion mellan domänerna per se.

## Metod och material

Studien bygger på en sociolingvistisk enkätundersökning om språkanvändning, språkattityd och språkpreferens.

### Deltagare

Informantgruppen består av 136 ungdomar, varav 81 kvinnor och 55 män, i åldrarna 15–19 år. De bor permanent utanför Sverige, på sammanlagt 15 olika orter i 7 länder i mellersta och södra Europa. De engelskspråkiga länderna i Europa ingår inte i urvalet, för att undvika att engelska förekommer som L2 enligt gängse definition (se Termerna L1 och L2 ovan) i materialet.

Informanterna deltar i någon form av undervisning i svenska på gymnasienivå. Beroende på skolform har de antingen svenska som undervisningsspråk, skolämne eller deltar i kompletterande undervisningen i svenska utanför den ordinarie skolan. Förutom svenska förekommer som undervisningsspråk i studien engelska samt nationella majoritetsspråk, vilka utgörs av fyra stora europeiska språk. Jag har av etiska skäl valt att inte namnge dessa språk (se Metodologiska överväganden). Skolformerna är beskrivna i avsnittet Undervisning i och på svenska i utlandet ovan. Hur informanterna fördelar sig över de olika skolformerna redovisas nedan i avsnittet Skolform och undervisningsspråk.

Informanterna har en svenskspråkig bakgrund. För majoriteten av informanterna är svenska ett L1, då 54 av dem har föräldrar som båda har svenska som L1, och 69 har föräldrar där den ena har svenska som L1 och den andra har ett annat språk. För 47 föräldrar utgörs detta andra L1 av majoritetsspråket i landet. Finlandssvenskan finns representerad både bland de familjer där bägge föräldrarna har svenska som L1 och i de familjer där en förälder har svenska som L1. I den förra är två föräldrapar finlandssvenska och i den senare är fyra föräldrar finlandssvenska (jfr Svenska utbildningsformer ovan).

Slutligen har 13 informanter föräldrar som har andra språk än svenska som L1. Undantaget två är dessa 13 sistnämnda informanter antingen födda i Sverige eller har tillbringat större delen av sin uppväxt i där. Majoriteten av dem har dels gått i svensk skola i Sverige, dels i enkäten angett svenska som ett av sina L1. När dessa informanter sedan har flyttat från Sverige har de fortsatt med svenskan, antingen som undervisningsspråk

eller som enskilt ämne. Mot bakgrunden av att dessa 13 informanter inte har föräldrar för vilka svenska är ett L1, utgör inte svenskan enligt gängse definition ett L1 för dem. Å andra sidan anger majoriteten av dessa informanter svenska som ett av sina L1 i enkäten. De deltar också i någon form av svenskundervisning på gymnasienivå och är bosatta utanför Sverige. Slutligen är de 13 informanterna inte koncentrerade till en skolform eller ett land, utan finns representerade i sex av studiens sju länder, och inom samtliga utbildningsformer.

### Enkät och genomförande av datainsamlingen

Då gruppen ungdomar med en svenskspråkig bakgrund som är bosatta utomlands och deltar i svensk undervisning inte tidigare har undersökts i någon större utsträckning, särskilt inte ur ett språkligt perspektiv valde jag initialt att göra en enkätundersökning i syfte att kartlägga gruppens flerspråkighet och språkanvändning. Enkäten består av 127 variabler fördelade på 105 frågor varav några har delfrågor. Enkäten avser ytterst att undersöka ungdomarnas förståelse av sin flerspråkighet och är till del inspirerad av Fraurud och Boyds studie (2011) om språklig diversitet åskådliggjord genom språklig profilering. Enkäten innehåller t.ex. frågor om språkanvändning, språkkattityder och språkpreferens, för vilka domänerna familj, umgänge med vänner och skola har använts som ram, då dessa tenderar att utgöra en stomme i ungdomars liv. Enkäten innehåller också frågor om familje- och skolbakgrund, och består huvudsakligen av frågor med slutna svarsalternativ. Den distribuerades till informanterna i form av papperskopior som fylldes i av dem för hand. Det finns inget externt bortfall och det interna bortfallet är försumbart.

### Analys

Som diskuterats bygger studien på resultat från en tidigare undersökning (Rydenvald 2015), vilka antydde ett samband mellan föräldrarnas språkliga bakgrund, familjens migrationsbakgrund och skolvalet i sin inverkan på infomanternas flerspråkighet. I den här studien undersöker jag dessa resultats giltighet i en bredare informantgrupp med förankring i utlandsundervisningen, utifrån frågorna om det finns ett samband mellan den skolform informanterna har valt och deras familjebakgrund, i vad mån



skolformen påverkar informanternas rapporterade språkanvändning, och vilken roll undervisningsspråket får i deras flerspråkighet. Eftersom statistiska samband står i fokus, har jag valt jag att göra analysen av enkätaterialet främst med de statistiska testen Chi<sup>2</sup> och Anova, vilka används för att undersöka samband. Analyserna har genomförts i SPSS. De förekommande skolformerna i materialet är centrala genom att de har olika undervisningsspråk, varvid jag har valt att analysera sambandet mellan variabeln *skolform* och 24, företrädesvis språkliga, variabler som dels skulle kunna påverka vilken skolform informanterna väljer, dels påverkas av den skolform informanterna deltar i, t.ex. *föräldrars L1*, *antal år i bostadslandet*, *starkaste språk*, *språk* informanterna uppger att de *talat*, *skriver*, *läser på bäst*, *uttrycker åsikt* och *känsla på*, samt *helst talar om ämnen som familj*, *skola*, *resor*, *relationer* och *politik* på. Genom enkätfrågorna snuddar studien vid andra forskningsfält, t.ex. litteracitet, läskompetens och kommunikativa kompetenser. Dessa kommer inte att behandlas i sin egen rätt då undersökningen fokuserar på informanternas uppfattning om sin språkanvändning och språkförmåga.

### III

#### Metodologiska överväganden

Enkäten är konstruerad med fasta svarsalternativ, och i de frågor som rör språkanvändning, språkpreferens och språkkattityd efterfrågas ett (1) språk i svaret. Emellertid svarar majoriteten av informanterna på flertalet frågor med flera språk. Mitt ursprungliga antagande att det är möjligt att svara med ett enda språk får sägas vila på ett enspråkigt perspektiv på flerspråkigheten, medan informanterna genom att inte kunna göra det antar ett flerspråkigt perspektiv. Deras svar vittnar om att de inte bara gör olika saker på olika språk, utan även gör samma saker på olika språk. Denna metodmiss mynnar således ut i ett intressant resultat, som stöder närvaron av en dynamisk flerspråkighet i gruppen (Rydenvald 2014a). Å andra sidan bidrar metodmissen tillsammans med materialets storlek till en begränsning i den kvantitativa analysen.

Även om materialet kan förefalla litet får det anses som representativt, t.ex. utgör studiens informanter hälften av den totala populationen i de svenska utlandsskolorna, och de kommer från fyra av de sex svenska utlandsskolor som har undervisning på gymnasienivå. Antalet informanter i de internationella skolorna utgör en femtedel av den totala

populationen. Som en följd av att materialet fördelar sig över fyra skolformer och att flertalet informanter anger flera språk i sina enkätsvar faller materialet dock sönder i många små undergrupper, vilket resulterar i en viss spretighet. Den begränsade tillgången på statistiska test som kan genomföras på material med många små undergrupper<sup>1</sup> leder till att sambanden mellan vissa variabler inte till fullo kan utforskas. Ett större material hade troligen gett robustare resultat.

I studien förekommer svenska, engelska och lokala majoritetsspråk som undervisningsspråk. De lokala majoritetsspråken utgörs av fyra stora europeiska språk, vilka inte står utskrivna i artikeln. På grund av att vissa subpopulationer, t.ex. den som utgörs av svenska utlandsskolor, är så små skulle varken skolornas eller deltagarnas anonymitet kunna garanteras om språken redovisades. Jämförande analyser av de olika språkgrupperna visar dessutom att de inte skiljer sig åt för de variabler som undersöks och därför ses informationen inte som relevant för artikeln.

### III

## Resultat

I resultatdelen redogör jag först för de resultat som behandlar sambanden mellan skolform och familjebakgrund vad gäller språk och migration. Därefter redogör jag för de resultat som behandlar sambanden mellan skolform och informanternas rapporterade språkanvändning och uppfattning om sin flerspråkighet. I resultatdelen presenteras resultaten i sig. Tolkningen och diskussionen av dem sker sedan i den påföljande diskussionsdelen.

### Skolform och undervisningsspråk

Informanterna kommer från fyra olika skolformer, som har olika undervisningsspråk: svensk utlandsskola, europaskola, internationell skola och lokala nationella skolor. De informanter som går på nationella lokala skolor deltar utanför ordinarie undervisning i den kompletterande undervisningen i svenska. Tabell 1 nedan visar hur informanterna fördelar sig över de respektive skolformerna, vilka undervisningsspråk samt vilken undervisning i svenska de har.

**Tabell 1. Informanternas fördelning enligt skolform**

Skolformer	Undervisningsspråk respektive svenska som ämne	Antal informanter
Svensk utlandsskola	svenska	20
Europaskola	engelska och svenska	49
Internationell skola	engelska svenska som skolämne	23
Lokala skolor	lokala majoritetsspråket kompletterande undervisning i svenska	44

### Föräldrars L1 och skolform

Resultaten illustrerade i Tabell 2 nedan visar på tendensen att föräldrarnas språkliga bakgrund fördelar sig olika över skolformerna.

**Tabell 2. Distribution av föräldrars L1 enligt skolform**

Föräldrars L1	Lokal nationell skola	Svensk utlandsskola	Europaskola	Internationell skola
Svenska/svenska L1	7 (16 %)	5 (25 %)	27 (55 %)	15 (65 %)
Svenska/annat L1	33 (75 %)	11 (55 %)	21 (43 %)	4 (17 %)
Annat/annat L1	4 (9 %)	4 (20 %)	1 (2 %)	4 (17 %)

III

Majoriteten av informanterna i de lokala nationella skolorna kommer från familjer där en förälder har svenska som L1 och en förälder har ett annat L1, vilket för samtliga 33 föräldrar utgörs av det lokala majoritetsspråket. Majoriteten av informanterna i svenska utlandsskolor kommer från familjer där en förälder har svenska som L1 och en ett annat L1, vilket för 9 föräldrar utgörs av det lokala majoritetsspråket. Majoriteten av informanterna både i de internationella skolorna och i Europaskolorna kommer från familjer där båda föräldrarna har svenska som L1. I de familjer där en förälder har svenska som L1 och den andra ett annat språk, utgörs detta andra språk bara för några få av landets majoritetsspråk.

Slutligen visar resultaten att de informanter vars båda föräldrar har ett annat L1 än svenska är jämnt fördelade över skolformerna, undantaget Europaskolorna där de är underrepresenterade. Resultatet kan ses i ljuset av att Europaskolorna är avsedda för barn till anställda vid EU. Föräldrarna till informanterna i Europaskolorna kan antas vara anställda för att i någon form representera Sverige, medan majoriteten av de familjer där båda föräldrarna har ett annat L1 än svenska har im-

migrerat till Sverige och bott där under en period innan de har flyttat till det nuvarande bostadslandet.

Ett Chi<sup>2</sup>-test med variablerna skolform och föräldrarnas L1 visar på ett signifikant samband ( $\chi^2$  (6, N = 136) = 31,54,  $p < 0,001$ ) mellan skolform och föräldrars L1 i de familjer där båda föräldrarna har svenska som L1 samt de familjer där en förälder har svenska som L1 och en har ett annat L1.

### Vistelsetid i bostadslandet och skolform

Tabell 3 nedan visar vid vilken ålder informanterna emigrerade till det nuvarande bostadslandet. Resultaten redovisas per skolform, och indikerar att ankomståldern skiljer sig åt i de olika skolformerna. Ankomståldern har delats in i tre grupper; född i landet samt ankomst före och efter 10 års ålder, där 10 år får utgöra gränsen mellan tidig och sen barndom.

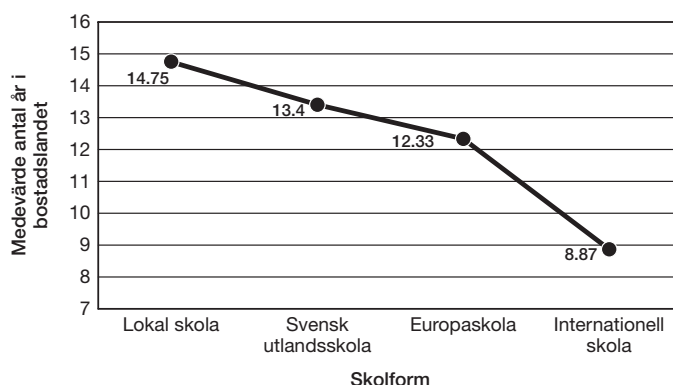
## III

**Tabell 3. Informanternas ålder vid ankomst till bostadslandet**

Ålder vid ankomst till bostadslandet	Lokal nationell skola	Svensk utlandsskola	Europaskola	Internationell skola
Född i bostadslandet	25 (57 %)	10 (50 %)	7 (14 %)	4 (17 %)
Ankomst före 10 års ålder	16 (36 %)	6 (30 %)	35 (71 %)	7 (30 %)
Ankomst efter 10 års ålder	3 (7 %)	4 (20 %)	7 (14 %)	12 (52 %)

Majoriteten av informanterna i de lokala nationella skolorna är födda i bostadslandet. Hälften av informanterna i de utlandssvenska skolorna är också födda i bostadslandet, eller har flyttat dit före 10 års ålder. Majoriteten av informanterna i Europaskolorna har flyttat till bostadslandet före 10 års ålder, medan majoriteten av informanterna i de internationella skolorna flyttade till bostadslandet efter 10 års ålder.

Ett Anova-test som jämförde medelvärden för vistelsetiden i bostadslandet visar att det finns signifikanta skillnader mellan skolformerna ( $F$  (3, 132) = 8,9,  $p < 0,001$ ). Ett Post Hoc-test, Tukey, visar att den skillnaden i praktiken ligger mellan den internationella skolan och övriga skolformer ( $p = 0,007$  för svenska utlandsskolorna,  $p = 0,015$  för Europaskolorna och  $p = 0,001$  för lokala nationella skolorna). Dessa skilde sig däremot inte inbördes. Figur 1 nedan visar medelvärden i de respektive skolformerna för elevernas antal år i bostadslandet.



Figur 1. Medelvärde för antalet år i bostadslandet

Majoriteten av informanterna i de internationella skolorna har dels föräldrar som båda har svenska som L1, dels flyttat till bostadslandet efter 10 års ålder. Majoriteten av informanterna i de lokala nationella skolorna har däremot föräldrar där den ena har svenska som L1 och den andra har det lokala majoritetsspråket som L1, och är födda i bostadslandet.

III

### Rapporterad språkanvändning och uppfattningar om egen flerspråkighet

I det följande behandlar resultaten informanternas rapporterade språkanvändning och uppfattning om sin flerspråkighet. Resultaten redogör för sambanden mellan variabeln skolform och variablerna starkaste, bästa och helst använda språk<sup>2</sup>. För undervisningsspråken i de olika skolformerna se avsnitt Skolform och undervisningsspråk ovan.

### Starkaste språk – över lag

I frågan om vilket språk informanterna anser vara deras starkaste språk svarar sex informanter med två språk. För fem av dessa sex informanter utgör undervisningsspråket ett av språken. Resultatet av ett Chi<sup>2</sup>-test där de informanter som har svarat med två språk har exkluderats visar på ett signifikant samband mellan variablerna skolform och starkaste språk ( $\chi^2$  (6, N = 128) = 107,4, p < 0,001). Om de informanter som har svarat med två språk inkluderas i underlaget för Chi<sup>2</sup>-testet fördelar sig

materialet på ett sådant sätt att det inte går att beräkna signifikansen<sup>3</sup> (se Metodologiska överväganden).

### Bästa språk – visavi färdigheter

Informanterna ombeds i frågan om bästa språk i 11 delfrågor svara på vilket språk de anser att de bäst och lättast utför några givna handlingar på. Dessa handlingar består t.ex. av allmänna färdigheter som att läsa och skriva, studiestrategiska färdigheter som att ta anteckningar och söka information, kognitiva färdigheter som att minnas sifferkombinationer, och kommunikativ kompetens som att uttrycka känslor och åsikter. I de avslutande tre delfrågorna är språkanvändningen satt i relation till frekvens, preferens samt identitet. Chi<sup>2</sup>-resultaten visar på ett signifikant samband mellan variabeln skolform och de språk som informanterna anger att:

- de bäst läser på ( $\chi^2$  (9, N = 135) = 95,3,  $p < 0,001$ ),
- de lättast skriver snabba anteckningar på ( $\chi^2$  (9, N = 136) = 104,93,  $p < 0,001$ ),
- de lättast uttrycker en känsla på ( $\chi^2$  (9, N = 134) = 70,07,  $p < 0,001$ ).

Chi<sup>2</sup>-resultaten visar däremot inte på några signifikanta samband mellan variabeln skolform och det språk informanterna anger att de talar bäst på; det språk informanterna anger att de skriver bäst på; det språk informanterna anger att de snabbast söker information på internet; det språk informanterna anger att de lättast kommer ihåg sifferkombinationer på; det språk informanterna anger att de lättast uttrycker en åsikt på; det språk informanterna anger att de använder mest; det språk informanterna anger att de använder helst; det språk informanterna anger är mest dem själva.

### Helst använda språk – visavi samtalsämnen

Frågan om helst använda språk behandlar i nio delfrågor informanternas språkpreferenser i fråga om olika ämnen. Ämnena är även här relaterade till olika domäner och handlar t.ex. om familjen, skolämnen, och musik, film, mode. Informanterna ombeds svara på vilket språk de

helst använder när de pratar om respektive ämne. Chi<sup>2</sup>-resultaten visar på ett signifikant samband mellan variabeln skolform och de språk informanterna anger att:

- de helst använder för att prata om skolämnen, ( $\chi^2$  (9, N = 136) = 136,18, p < 0,001),
- de helst använder för att prata om sport, ( $\chi^2$  (9, N = 132) = 56,7, p < 0,001),
- de helst använder för att prata om relationer, ( $\chi^2$  (9, N = 135) = 92,97, p < 0,001).

Chi<sup>2</sup>-resultaten visar däremot inte på några signifikanta samband mellan variabeln skolform och det språk informanterna anger att de helst använder för att prata om familjen; det språk informanterna anger att de helst använder för att prata om resor; det språk informanterna anger att de helst använder för att prata om musik, film, mode; det språk informanterna anger att de helst använder för att prata om mat; det språk informanterna anger att de helst använder för att prata om känsliga ämnen; det språk informanterna anger att de helst använder för att prata om politik.

### III

#### Svar med flera språk

Som nämntes i metodöverbågandena svarar en stor del av informanterna med flera språk på flera av frågorna om språkanvändning, språkpreferens och språkattityder, trots att bara ett enda språk efterfrågas i svaren. Av svaren på frågorna om vilket språk informanterna ser som sitt bästa i relation till de efterfrågade färdigheterna utgör 14 % svar med flera språk. Av svaren på frågorna om vilket språk informanterna använder helst i relation till de efterfrågade ämnena utgör 24 % svar med flera språk. Noterbart är att i 97 % av de 496 svar som innehåller flera språk i ovanstående frågor, utgör undervisningsspråket ett av dem.

## Diskussion

### Samband mellan skolform och familjebakgrund

Som framgår av resultaten visar analysen på ett signifikant samband mellan skolformen och föräldrarnas språkliga bakgrund liksom familjens migrationsmönster. Utöver det blir föräldrarnas yrkesliv en påverkansfaktor i det att Europaskolorna och de svenska utlandsskolorna har ett behörighetskrav som är kopplat till föräldrarnas arbete. Resultaten visar också att de tre bakgrundsfaktorerna interagerar i sin påverkan. Skolvalet sker således vare sig slumpmässigt eller utifrån ett oberoende val, utan grundar sig på en samvariation av orsaker i familjens bakgrundshistoria.

Resultaten belyser den komplexitet som präglar 2000-talets migrationsmönster där påverkan utgörs av ett dynamiskt samspel av variabler (Vertovec 2007). Å andra sidan framgår av resultaten att rörligheten och dynamiken i variablerna och dess samverkan inte är så oförutsägbar som Blommaert och Rampton (2011) gör gällande, utan har i sin komplexitet en tidsförankring i det förflutna (jfr Semetsky 2008) genom familjen. Sett mot bakgrund av komplexitetsteorin kan informanternas familjebakgrund och skolval beskrivas som variabler i det komplexa system som deras språkanvändning utgör. Genom att variablerna i ett komplext system samvarierar, påverkar förändringen av en variabel hela systemet (de Boot m.fl. 2007), vilket variationen inom informantgruppen illustrerar. Variationen framkommer tydligt genom de resultat som visar på sambandet mellan familjebakgrunden och skolvalet.

Variationen skulle kunna beskrivas som ett kontinuum och illustreras med hjälp av Figur 1. Den ena ytterligheten utgörs av informanterna i de lokala skolorna vars familjebakgrund (se Tabell 2 och 3) och skolval (se Tabell 1) antyder en stark förankring i det lokala majoritetssamhället. Den andra ytterligheten utgörs av informanterna i de internationella skolorna vars familjebakgrund och skolval antyder en stark förankring i det svenska och det internationella samhället.

Resultaten visar också tendensen att de familjer där båda föräldrarna har svenska som L1 väljer en internationell skolform framför svenska utlandsskolor och lokala nationella skolor. Resultatet kan spegla de i globaliseringens kölvatten förändrade migrationsmönster som har medfört en internationellt rörligare arbetsmigration (Day & Wagner 2007; Hayden 2012). Informanterna i de internationella skolorna, i likhet med andra TCK (se Elever i utlandsundervisning), är rörliga i sin migration



(Rydenvald 2015) och den internationella skolformen IB underlättar en sammanhållen skolgång för de familjer som flyttar mellan olika länder. Resultaten kan också spegla det faktum att engelskan under de senaste decennierna har vunnit mark som undervisningsspråk i svenska skolor (Yoximer Paulsrud 2014), och även om familjen flyttar tillbaka kan informanternas ökade kunskaper i engelska ses som en investering (De Mejia 2002; Rydenvald 2015). Å andra sidan behöver inte orsakerna förklaras genom samhälleliga skeenden eller barnens behov utan kan tentativt relateras till föräldrarnas egen situation. En engelskspråkig internationell skolform kan potentiellt öka föräldrarnas möjligheter att ta del av och engagera sig i barnens skolgång jämfört med en skolgång som sker på det lokala majoritetsspråket.

Liksom Europaskolorna kan de svenska utlandsskolorna beskrivas som en företrädelsevis europeisk företeelse, då skolorna i huvudsak återfinns i Europa (se Svenska utbildningsformer ovan). Jämfört med de andra skolformerna i studien skiljer sig också de svenska utlandsskolorna och Europaskolorna i så motto att de har ett behörighetskrav som avser föräldrarnas arbete (Skolverket 2014; 2015). Genom sitt arbete inkluderas de EU-anställda föräldrarna av EU:s språkpolicy som värnar om individens L1 i flerspråkigheten, vilket konkret resulterar i att informanterna på Europaskolorna erbjuds en flerspråkig undervisning där svenska utgör ett av undervisningsspråken. För familjer där föräldrarna har en annan svensk yrkesanknytning ges möjligheten till undervisning i och på svenska för barnen av de svenska utlandsskolorna, men valet av den skolformen innebär också att de väljer bort undervisning på landets majoritetsspråk.

Emellertid visar resultaten som hänför sig till familjebakgrunden (se Tabell 2 och 3) att informanterna i de svenska utlandsskolorna har en tydlig förankring i det lokala majoritetsamhället, vilket kan indikera att de snarare än att välja bort det lokala majoritetsspråket, har valt att lägga till svenskan. Informanternas familjebakgrund tillsammans med behörighetskravet för de bofasta eleverna på att föräldrarnas arbete »ska anknyta till det svenska samhällets intressen« (Skolverket 2014) antyder att majoriteten av informanterna i de svenska utlandsskolorna kommer från familjer som både har en förankring i det svenska arbetslivet och i det lokala samhället. Potentiella orsaker till valet av en svensk utlandsskola kan vara en vilja att underhålla det svenska språket eller

att omfattas av en pedagogik som vilar på en svensk läroplan. Sett från ett annat perspektiv skulle valet av en svensk skolgång och studentexamen kunna ses som en investering för framtida arbete i Sverige liksom studier vid svenska universitet, i ett Europa där arbetslösheten är hög och universitetsstudier dyra.

### Skolform och rapporterad språkanvändning och flerspråkighet

Hitintills har diskussionen behandlat de resultat som visar sambanden mellan informanternas familjebakgrund och den skolform de går i. Genom att sedan undersöka sambanden mellan skolformen och informanternas rapporterade språkanvändning är det möjligt att öka förståelsen för hur undervisningsspråket påverkar deras flerspråkighet. Vad gäller frågan i vad mån skolformen påverkar informanternas rapporterade språkanvändning och flerspråkighet ger resultaten svaret: i stor utsträckning.

Med komplexitetsteorin som teoretisk tolkningsmodell av resultaten, skulle informanternas språkanvändning och flerspråkighet kunna ses som ett komplext system, som i likhet med andra komplexa system baserar sig på ett antal interagerande variabler i ett dynamiskt, föränderligt och icke-linjärt system (jfr Larsen-Freeman 2011), vilket för den skull inte betyder att kaos råder. Som diskuterats i föregående avsnitt har informanternas språkanvändning och flerspråkighet en förankring i det förflutna genom familjebakgrunden. Därutöver orienterar komplexa system sig mot framtiden (Semetsky 2008), vilket i informanternas fall blir tydligt genom den påverkan skolformen har. Komplexa system samverkar också med sin sociala omgivning (Dörnyei 2009), vilket skolan i informanternas fall är en del av. I domänteorin utgör skolan ett exempel på en språklig domän, vilka utifrån sina specifika förhållanden i form av plats, deltagare och ämne (Fishman 1965) associeras med olika språkbruk (Fishman 1972). Inom domänteorin, som ofta används för att beskriva dominansförhållandet mellan språk i en flerspråkig individs liv (Fishman 1965, 1971, 1972), förstås termen dominerande språk ofta som det mest frekvent använda språket i en domän (jfr Garcia m.fl. 2006). Det dominanta språket i skoldomänen är ofta undervisningsspråket, som i den här studien skiljer sig åt i de olika skolformerna.

Resultaten visar att det finns signifikanta samband mellan skolformen och det språk informanterna anser att de bäst läser på, bäst skriver

snabba anteckningar på och lättast uttrycker en känsla på, samt helst använder för att diskutera ämnena skolämnen, sport och relationer. Det är kanske inte förvånande att det finns signifikanta samband mellan skolformen och det språk informanterna anser att de bäst läser på och tar snabba anteckningar på och helst diskuterar skolämnen på, då både färdigheterna och ämnet är starkt förknippade med skoldomänen. Att undervisningsspråket spillar över på domänen umgänge med vänner framstår som ofrånkomligt, då många ungdomar bygger sitt nätverk av vänner under skoltiden. I ljuset av detta förhållande framstår det inte heller som förvånande att det finns ett signifikant samband mellan skolformen och det språk informanterna helst uttrycker en känsla på, och helst använder för att diskutera sport och relationer. Dessa speglar helt enkelt samtalsämnen ungdomar emellan.

Även avsaknaden av signifikanta samband kan dock vara intressant för att beskriva informanternas flerspråkighet. Resultaten visar inte på något samband mellan skolformen och t.ex. det språk informanterna använder mest, använder helst, identifierar sig med samt helst använder för att prata om familj, mat och politik. Frånvaron av samband bekräftar snarast att informanterna är flerspråkiga och som andra flerspråkiga individer använder de dels olika språk i olika domäner, dels olika språk i samma domäner, av skilda orsaker och för skilda syften tillsammans med olika människor (jfr Garcia 2009; Grosjean 2001).

Den dynamiska flerspråkigheten i gruppen, som utmärks av en språkanvändning som påverkas av en komplex samverkan av ett antal variabler (jfr Garcia 2009), understryks också av de informanter som anger två eller flera språk i sina svar, istället för ett enda som efterfrågas. Å ena sidan kan troligen inte informanterna göra upplevelsen av sin flerspråkighet och språkanvändning rättvisa genom att bara ange ett språk. Svaren med två språk antyder också att informanterna är domän-överskridande i sin språkanvändning i det att de t.ex. inte ser ett språk eller ett ämne som reserverat för en specifik domän. Å andra sidan kan svaren med två språk för det första sägas stödja undervisningsspråkets betydelse, eftersom att i 97 % av de svar som innehåller två eller flera språk utgör undervisningsspråket ett av dem. För det andra visar resultaten att informanterna i högre utsträckning svarar med två språk vad gäller helst använda språk än bästa språk. Helst använda språk handlar om vilket språk informanterna föredrar i samtal om olika ämnen, med-

an bästa språk främst handlar om vilka språk informanterna använder i relation till olika färdigheter. Mycket tentativt skulle resultatet kunna indikera att informanterna har en större rörelsefrihet i sin flerspråkighet ju allmänare användningen är.

Samtliga informanter måste förhålla sig till två eller flera språk dagligen och av resultaten från deras rapporterade språkanvändning och uppfattning om sin flerspråkighet framgår att språken inte är prydligt förpackade i olika domäner utan snarare sprider sig i och över domäner. Att tydliga gränser svårligen låter sig dras mellan informanternas språkanvändning i olika domäner, kan ses i ljuset av att komplexa system både överlappar varandra och samverkar med sin omgivning vilket gör att skarpskurna gränser dem emellan inte kan dras (Cilliers 2005). Istället för att se domänerna som slutna enheter, skulle de kunna betraktas som subsystem i det komplexa system som informanternas språkanvändning och flerspråkighet utgör.

### III

#### Undervisningsspråkets roll

Att det finns ett samband mellan skolform och såväl föräldrarnas språkliga bakgrund som informanternas vistelsetid i bostadslandet, antyder att familjebakgrunden påverkar skolvalet som i sin tur påverkar undervisningsspråket. Detta tydliggörs i artikeln genom att de i studien förekommande skolformerna har olika undervisningsspråk. Som framkommit ovan visar resultaten att undervisningsspråket får en framskjuten roll i den uppfattning om och syn på sin flerspråkighet som informanterna ger uttryck för. Emellertid antyder också resultaten att denna framskjutna roll är oberoende av om undervisningsspråket är, enligt gängse definition, ett L1, L2 eller främmandespråk för informanterna.

Vad gäller undervisningsspråket kan, i en generalisering, informantgruppen sägas skilja sig något från flerspråkiga ungdomar med utländsk bakgrund i Sverige. För många i den senare gruppen utgörs undervisningsspråket av L2, i betydelsen språk inlärt efter att L1 är etablerat och officiellt språk i det samhälle de lever i (Yoximer Paulsrud 2014). I informantgruppen är däremot bilden komplexare. Inte heller undervisningsspråket låter sig a priori kategoriseras; å ena sidan har majoriteten av informanterna samma undervisningsspråk som L1, men å andra sidan har bara en minoritet av informanterna samma undervis-

ningsspråk som majoritetsspråket i samhället där de bor. Majoriteten har undervisning på engelska och/eller svenska, vilka i strikt mening är ett främmandespråk i kontexten.

Mot bakgrunden av den flerspråkiga internationella miljö informanterna lever i framstår alltså distinktionen mellan L2 och främmandespråk som inte helt oproblematisk. Som diskussionen ovan antyder är många av informanterna förankrade i ett svenskt eller internationellt subsamhälle, i vilket svenskan och engelskan är majoritetsspråk. Informanterna har därför behov av språken inte bara i skolan utan »för att klara sina dagliga kommunikativa behov» i livet i stort (Hyltenstam 2004:36). På grund av språkens sociolingvistiska funktion, menar jag att framför allt engelskan får ses som ett L2 i studiens språkliga kontext.

I ett flerspråkigt perspektiv är sällan gränserna dels mellan L1 och L2, dels mellan L2 och främmandespråk att betrakta vare sig som självklara eller skarpskurna och statiska (Jessner 2008:271), vilket framstår med accentuerad tydlighet i den globaliserade internationella kontext studien är gjord. Det är inte ovanligt att definitioner av L1 innefattar kriterier som utgår från språklig kompetens (se t.ex. Skutnabb-Kangas 1981) och det är heller inte ovanligt att kompetenskriteriet i en utvidgad betydelse förstås som individens starkaste språk (se Termerna L1 och L2 ovan). Trots att undervisningsspråket för majoriteten av informanterna sammanfaller med deras, eller ett av deras, L1 visar inte Chi<sup>2</sup>-resultaten på ett signifikant samband mellan undervisningsspråket och det språk informanterna anger/skattar som sitt starkaste. Analyser på individnivå ger dock vid handen att undantaget tre informanter finns undervisningsspråket med som skattat starkaste språk, låt vara att ett fåtal informanter anger det i en kombination med ett annat språk. Resultaten antyder att informanterna upplever undervisningsspråket som sitt starkaste språk, oavsett vilket språk i inlärningsordningen det är för dem, och oavsett om funktionen är att betrakta som L1, L2 eller främmandespråk.

Den rådande terminologin förfaller inte räcka till i förhållande till den komplexitet som finns vad gäller språkanvändning i en flerspråkig miljö, utan termerna blir snarare »misnomers, suggesting a too narrow conception of the notions they stand for» (Hammarberg 2010:102). Kanske terminologibristen kan spåras i att andra termer också förekommer i forskningen, t.ex. »*dominating language*» (Montrul 2010) och »*primary language*» (Block 2003:33; Hammarberg 2010:100).

### III

Det är inte ovanligt att etniska grupper och språkliga gemenskaper, som t.ex. svenskar i utlandet, tillskrivs likartade karakteristika och beteendemönster och omgärdas av essentialistiska föreställningar där språket utgör ett kärnvärde (jfr Smolicz 1980), och där ett någorlunda homogent språkligt beteende antas existera. Föreställningarna finns närvarande i både lagtexter (t.ex. SFS 1994:519) och på sociala medier, t.ex. i bloggar och facebook-trådar. Emellertid illustrerar resultaten att informantgruppen inte kan ses som en språkligt homogen grupp. Må vara att de deltar i undervisning i svenska och delar en svenskspråkig bakgrund, men genom en komplex samverkan av olika variabler tar sig deras språkanvändning och flerspråkighet olika vägar.

## Om författaren

Marie Rydenvald är doktorand i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet.

## III

## Noter

1. Fischers exakta test (eng. »Fischer's exact test«) hade troligen kunnat ge mer fin-korniga resultat, men det kan inte genomföras på så stora matriser som analysen kräver. I variabelmatrisen får flertalet celler ett lågt faktiskt liksom förväntat värde.
2. Variablerna finns samlade under frågorna 20, 21 och 22 i enkäten. Fråga 21 innehåller 11 delfrågor och fråga 22 innehåller nio delfrågor.
3. Resultatet av Chi<sup>2</sup>-testet ( $\chi^2$  (9, N = 134) = 109,01,  $p < 0,001$ ) visar inte på något signifikant samband mellan variablerna skolform och starkaste språk då sex av cellerna (37,5 %) har ett lägre förväntat värde än fem. Fyra av dessa fem celler innehåller totalt sex informanter som har svarat med en kombination av två språk. Bortfall 2 informanter.

## Litteratur

- Aronin, Larissa & David Singleton 2012: *Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Baetens Beardsmore, Hugo 1993: The European School Model. I: Baetens Beardsmore, Hugo (red.), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 121–154.
- Barkhuizen, Gay & Nkonko M. Kamwanga-malu 2013: Introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, 222, 1–4.
- Bauman, Zygmunt 2000: *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Bellander, Theres 2010: *Ungdomars dagliga interaktion. En språkvetenskaplig studie av sex gymnasieungdomars bruk av tal, skrift och interaktionsmedier*. Doktorsavhandling. Skrifter utgivna av Institutionen

- för nordiska språk 84. Uppsala: Uppsala universitet.
- Block, David 2003: *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blommaert, Jan 2010: *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan 2005: *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan 2012: Chronicles of complexity. Etnography, superdiversity and linguistic landscapes. *Tilburg Papers in Culture Studies*. Paper 29. Tilburg: Tilburg University.
- Blommaert, Jan & Ben Rampton 2011: Language and Superdiversity. *Diversities*, 13:2, 1–20.
- Boyd, Sally 1985: *Language Survival. A study of language contact, language shift and language choice in Sweden*. Doktorsavhandling. Gothenburg Monographs in Linguistics 6. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Cilliers, Paul 2005: Knowledge, limits and boundaries. *Futures*, 37, 605–613.
- Cockburn, Laura 2002: Children and Young People Living in Changing Worlds: The Process of Assessing and Understanding the »Third Culture Kid«. *School Psychology International*, 23, 475–485.
- da Silva, Emanuel, Mireille McLaughlin & Mary Richards 2007: Bilingualism and the globalized new economy: the commodification of language and identity. I: Heller, Monica (red.), *Bilingualism: a social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 183–206.
- Day, Dennis & Johannes Wagner 2007: Bilingual professionals. I: Auer, Peter & Li Wei (red.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Walter de Gruyter. 391–404.
- de Boot, Kees, Wander Lowie & Marjolijn Verspoor 2007: A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*. 10(1), 7–21.
- De Mejia, Anne-Marie 2002: *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán 2009: Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. *Language Learning* 59:Suppl. 1, 230–248.
- Eursc 2015 = Schola Europaea. <<http://www.eursc.org>> Hämtat 27 oktober 2015.
- Ecml 2015 = European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. <[www.ecml.at](http://www.ecml.at)> Hämtat 2015-11-08.
- Fail, Helen, Jeff Thompson & Georg Walker 2004: Belonging, identity and Third Culture Kids: Life histories of former international school students. *Journal of Research in International Education*, 3, 319–340.
- Favell, Adrian, Miriam Feldblum & Peter Smith 2007: The Human Face of Global Mobility: A Research Agenda. *Society*, 44:2, 15–25.
- Fishman, Joshua A. 1965: Who speaks what language to whom and when? I: Wei, Li 2007 (red.), *The Bilingualism Reader*. New York: Routledge. 55–70.
- Fishman, Joshua A. 1971: *Bilingualism in the barrio*. Bloomington: Indiana University.
- Fishman, Joshua A. 1972: *The Sociology of Language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Fraurud, Kari & Sally Boyd 2011: The native – non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in multilingual urban contexts in Sweden. I: Källström, Roger (red.), *Young urban Swedish: variation and change in multilingual settings*. Göteborg: Göteborgs universitet. 67–87.
- Garcia, Ofelia 2009: *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Garcia, Ofelia & Li Wei 2014: *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Garcia, Ofelia, Rakhmiel Pelz, Harold Schiffman & Gella Schweid Fishman 2006: *Language Loyalty, Continuity and Change. Joshua A. Fishman's Contribution to International Sociolinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

### III

- Grimshaw, Trevor & Corinne Sears 2008: »Where am I from?« »Where do I belong?«: The negotiation and maintenance of identity by international school students. *Journal of Research in International Education*, 7, 259–275.
- Grosjean, François 2001: The Bilingual's Language Mode. I: Nicol, Janet L. (red.), *One Mind, Two Languages. Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell. 1–22.
- GY 2015 = Gymnasium 2015. <<http://www.gymnasium.se/utlandsstudier/svensk-utlandsskola-4505>> Hämtat 2015-10-29.
- Hammarberg, Björn 2010: The language of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL*, 48, 91–114.
- Hammarberg, Björn 2014: Problems in Defining the Concepts of L1, L2 and L3. I: Otwinowska, Agnieszka & Gessica De Angelis (red.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts. Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters. 3–18.
- Hayden, Mary 2012: Third culture kids. The global nomads of transnational spaces of learning. I: Brooks Rachel, Alison Fuller & Johanna Waters (red.), *Changing Spaces of Education: New perspectives on the nature of learning*. London and New York: Routledge, 59–77.
- Hayden, Mary, Jack Levy & Jeff Thompson (red.) 2007: *The Sage Handbook of Research in International Education*. London: SAGE.
- Heller, Monica 2007: Bilingualism as ideology and practice. I: Heller, Monica (red.), *Bilingualism: a social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 1–22.
- Hyltenstam, Kenneth 2004: *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Stockholm: Norstedts.
- Hyltenstam, Kenneth & Christopher Stroud 1991: *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela & Catrin Norrby 2014: Ungdomar talar om språk. En folklingvistisk studie. I: Lindström Jan, Sofie Henricson, Anne Huhtala, Pirjo Kukkonen, Hanna Lehti-Eklund & Camilla Lindholm (red), *Svenskans beskrivning 33. Förhandlingar vid Trettiofjärde sammankomsten för svenskans beskrivning. Helsingfors den 15-17 maj 2013*. Helsingfors, Helsingfors universitet. 151–161.
- IBO 2015a = International Baccalaureate Organisation. <[www.ibo.org](http://www.ibo.org)>. Hämtat 2015-10-29.
- IBO 2015b = Privat e-postkorrespondens med IBO:s statistiska avdelning 10 juli 2015.
- IBO 2015c = IBO:s hemsida. Programmes: Language A. <<http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/language-and-literature/language-a-literature-slhl/>> Hämtat 2016-03-28.
- Jessner, Ulrike 2008: A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92:2, 270–283.
- Lambert, Wallace 1977: »The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences«. I: Hornby, PA. (red.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press, 15–27.
- Larsen-Freeman, Diane 2011: A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. I: Atkinson, Dwight (red.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge. 48–72.
- Larsen-Freeman, Diane & Lynne Cameron 2008a: *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane & Lynne Cameron 2008b: Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective. *The Modern Language Journal*, 92:2, 200–213.
- Lee, Yih-teen 2010: Home Versus Host – Identifying With Either, Both or Neither?: The Relationship between Dual Cultural Identities and Intercultural Effectiveness. *International Journal of Cross Cultural Management*, 10, 55–76.
- Montrul, Silvina 2010: Dominant language transfer in adult language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 26(3), 293–327.
- Nordström, Janica 2015: Flexible bilingualism through multimodal practices: studying



- K-12 community languages online. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18:4, 395–408.
- Norrby 2015 = Catrin Norrby, Projektbeskrivning Svenska som pluricentriskt språk. Catrin Norrbys personliga hemsida, flik forskningsprojekt, Stockholms universitet. <<http://www.su.se/svefler/om-oss/kontakt/personal-medarbetare/personliga-hemsidor/norrby-catrin/forskningsprojekt-1.84617>> Hämtat 2015-10-23.
- Norrby, Catrin & Gisela Håkansson 2010: Svenska här och där – ungdomar diskuterar språkbruk. I: Jóhannesson, Kristinn, Ida Larsson, Erik Magnusson Petzell, Sven-Göran Malmgren, Lena Rogström & Emma Sköldberg (red.), *Bo65. Festskrift till Bo Ralph*. Göteborg: Göteborgs universitet. 269–278.
- Otterup, Tore 2005: »Jag känner mej begåvad bara». *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Doktorsavhandling. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ottosson 2015 = Privat e-postkorrespondens med Per-Olov Ottosson, Utbildningsråd på Skolverket 29 maj 2015.
- Pollock, David C. & Ruth E. Van Reken 2009: *Third Culture Kids. The Experience of Growing Up Among Worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Rampton, Ben 1995: *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. Harlow: Longman Group Limited.
- RSK 2015 = Riksföreningen Sverigekontakt <[www.sverigekontakt.se](http://www.sverigekontakt.se)> Hämtad 2015-10-29.
- Rydenvald, Marie 2014a: »eftersom jag har två språk». *Språkbruk bland svensktalande ungdomar i Europa*. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 19. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rydenvald, Marie 2014b: »Det var svårt att välja eftersom jag har två språk». Svenska bland flerspråkiga ungdomar i Europa. I: Lindström Jan, Sofie Henricson, Anne Huhtala, Pirjo Kukkonen, Hanna Lehti-Eklund & Camilla Lindholm (red.), *Svenskans beskrivning 33. Förhandlingar vid Trettiofjärde sammankomsten för svenskans beskrivning. Helsingfors den 15-17 maj 2013*. Helsingfors, Helsingfors universitet. 417–426.
- Rydenvald, Marie 2015: Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in International Schools and European Schools in Europe. *Journal of Research in International Education*, 14:3, 213–227.
- Semetsky, Inna 2008: On the Creative Logic of Education, or: Re-reading Dewey through the lens of complexity science. *Educational Philosophy and Theory*, 40:1, 83–95.
- SFS 1994:519. Förordning om statsbidrag till utbildning av utlandssvenska barn och ungdomar. <[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-1994519-om-stats\\_sfs-1994-519/?bet=1994:519](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-1994519-om-stats_sfs-1994-519/?bet=1994:519)>. Hämtad 2015-10-27.
- SFS 2011:185 = Statens skolverks författningssamling 2011:185. Skolförordningen, kapitel 5, paragraf 14. <[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/skolforordning-2011185\\_sfs-2011-185/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185/)> Hämtad 2015-10-27.
- SI 2015 = Svenska institutet. <<https://si.se/>> Hämtad 2015-10-29.
- Skolverket 2014 = Svensk utlandsundervisning i siffror 2014. <[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild/publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3303](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild/publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3303)> Hämtad 2015-10-27.
- Skolverket 2015 <<http://www.skolverket.se/>> Hämtad 2015-10-29.
- Skutnabb-Kangas Tove 1981: *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Smolicz, Jerzy J. 1980: Language as a Core Value of Culture. *RELC Journal*, 11, 1–13.
- Solevid, Maria 2016: Svenska utlandsröster. I: Solevid, Maria. (red.), *Svenska utlandsröster*. Göteborg: Göteborgs universitet. 9–38.

- SUF 2015 = Svensk Utlandsundervisning Förening. <<http://www.utlandsundervisning.se/>> Hämtat 2015-10-29.
- SVIV 2015 = Svenskar i världen. <<http://www.sviv.se/uppdrag/politik-paverkan/kartlaggningen/>> Hämtad 2015-10-29.
- Vertovec, Steven 2007: Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30:6, 1024–1054.
- Woube, Annie 2014: *Finding One's Place. An Ethnological Study of belonging among Swedish Migrants on the Costa del Sol in Spain*. Doktorsavhandling. Etnolore 35. Uppsala: Uppsala universitet.
- Yoximer Paulsrud, BethAnne 2014: *English-Medium Instruction in Sweden. Perspectives and practices in two upper secondary schools*. Doktorsavhandling. Dissertations in Language Education 3. Stockholm: Stockholms universitet.

## IV

Who speaks what language to whom and  
when – rethought in the context of  
European Schools

IV



## Who speaks what language to whom and when – rethought in the context of European Schools

**Abstract:** European Schools provide a multilingual international education for children of EU employees. However, despite the multilingual context of these schools, little research has been done regarding students' multilingualism. Employing domain theory and a dynamic perspective on multilingualism, this sociolinguistic study investigates language use and language choice of secondary school students attending a European School in Belgium. The study comprises 56 participants and three different sources of data, i.e. questionnaire, self-recordings, and interviews, during a period of 3½ years. Nexus analysis is used as an analytical tool. The results suggest that the situations of language choice which the participants constantly face appear to be influenced by a taken-for-granted, rational multilingual context, manifested in the principles of inclusion and 'the least common denominator'. These principles imply that students choose language based on a combination of their own and their interlocutors' preferences. The principles are discussed in the light of the multilingual environment of the European Schools. In addition, the results show a discrepancy between the reported results from the questionnaire and the face-to-face interaction in the self-recordings. The home domain is more multilingual than reported, and the interaction with peers more monolingual. These results help to elucidate the heterogeneity of the students' multilingualism, while discussing and problematizing domain theory.

### 1 Introduction

"In globalized societies, multilingual contexts are a fact of life" (Mills 2004:290), and for many teenagers today, life itself is a multilingual context. One group of multilingual teenagers who use several languages on a daily basis is students participating in international bilingual education. The scenario in which they use and relate to at least three languages in their everyday lives has become far from rare, since many international school students live in a country that has another majority language(s) than their L1(s) and attend a school where English is the main language of instruction. The focus of this article is the language use of some multilingual secondary school students in international bilingual educational, of which a typical example is the educational establishment of the European Schools. In short, this establishment could be described as a network of 14 schools closely connected to the European Union, its member states and its civil servants. The European Schools provide the social setting for this study.

Although the concept of 'international education' has a wide scope (Hayden 2006), and the distinction between international education, international bilingual education and international schools does not always appear to be stringently pronounced, previous

research almost unanimously regards European Schools as a form of international bilingual education (e.g. Baker 2001, Hayden 2006, Baetens Beradsmore 2009, De Meija 2002). The European Schools will be further described below. Within the field of international bilingual education, the European Schools hold a special position because they are primarily intended for the civil servants of the EU. But the European Schools also hold a special position from a linguistic point of view since they “have been specially designed as multilingual establishments, i.e. where more than two languages function as medium of instruction” (Baetens Beardsmore 1995:23). How, then, do European School students navigate in the multilingual life situation?

Not only is the demand for international bilingual education increasing, but there is also an increasing interest in the research field of international education (cf. Hayden & Thompson 2007). Despite, on the one hand, the increased interest in international education, and on the other the unique linguistic position of the European Schools “little research has been done in the area of bilingualism in international schools” (Carder 2007:99). Rather, research focus has primarily been given to educational, curricular, social and psychological aspects (Rydenvald 2015). Studies regarding linguistic research in the European Schools context, almost exclusively concern language learning and acquisition (Baetens Beardsmore 1993). In the field of language use, Muller and Baetens Beardsmore (2004) have studied communication strategies used by teachers and pupils in a second language class on primary level. In three previous studies (Rydenvald 2014, 2015, 2016) the reported language use and language attitudes among students at secondary school level in international IB-schools and European Schools have investigated. The results in these studies show that the participating students’ multilingualism is complex and dynamic. On a daily basis they move between and within several languages and several domains exhibiting different dominating languages and different patterns of language use. Furthermore, in comparison to the participating students in international schools, the results (Rydenvald 2015) relating to the students in the European Schools bear evidence of a more actively dynamic multilingualism where their linguistic resources and competences explicitly interact.

Nevertheless, the results illustrate students’ reported language use. As a matter of fact we have little knowledge about the ways in which students attending various forms of international education actually navigate in real life in the multilingual arena that constitutes their everyday lives. Drawing on results from self-recordings done by the participants, this article aims at investigating the language use of some multilingual secondary school students with Swedish backgrounds attending the European School in Belgium. Not only are the students multilingual but live in both a nationally and educationally multilingual context. Multilingualism is an intrinsic fact of their everyday lives, which forms the premises for the questions in focus for this study: How do the participants describe their multilingualism and language use? Which patterns of language use do they relate to? What influences the many situations of language choice that they constantly face?

## 2 Educational context

As the participants in the study attend the European Schools a brief presentation of this specific form of international, multilingual education will be provided. (For more thorough documentation of the European School Model see e.g. Baetens Beardsmore 1993, 1995, De Mejía 2002, Housen 2002, Swan 1996). As students in international education tend to be referred to as Third Culture Kids (TCK) and sometimes are categorized as elite bilinguals, I will briefly touch upon these two notions as well.

### 2.1 The European School

*The European School* was founded in 1957 as a result of a parental initiative in Luxembourg (Housen 2002). Today, the European School is primarily intended to cater to the schooling of the children of EU employees. Currently, there are 14 European Schools in 7 different countries, comprising approximately 25,000 students (Euresc 2015) of which a little over 600 are Swedish (Ottoson 2015). All European Schools follow the same curriculum, leading to a European Baccalaureate. In accordance with the language policy of the Council of Europe (Ecml 2015), the European Schools aim at maintaining the students' L1(s) and strive towards academic literacy in at least two languages (Baetens Beardsmore 1993, De Mejía 2002). As part of The European Schools multilingual education two or more languages function as languages of instruction (Baetens Beardsmore 1995); English, French and German are offered as languages of instruction together with the students' L1. The schools are divided into language sections (Euresc 2016), and depending on the school, Swedish is taught as a subject or used as a language of instruction. In the latter case, mathematics, natural sciences and philosophy are taught in Swedish. In total, roughly 16 lessons per week are taught in Swedish.

### 2.2 TCK and Elite bilinguals

The students in European Schools, like students in international education in general, are often characterized as globally mobile children (e.g. Baetens Beardsmore 1979, Hayden 2012). During the last decades, the term *Third Culture Kids* (TCK) has become a common and widely used term for the group of children and teenagers growing up in the international community. The term *global nomad* is also, albeit less frequently, used synonymously with TCK (Hayden 2012, Fail 2007). The term TCK refers to the belief that TCK grow up neither in their parents' home culture (first culture), nor in the culture of the host country (second culture) but in the international society's conglomerate of cultures, the 'third culture' (Pollock and Van Reken 2009).

In addition, TCK do not only grow up in multicultural international environments, but also in the presence of several languages. It is not unusual that TCK in general, and especially TCK with a non-English-speaking background, often are required to relate to three languages in their everyday lives. An example of such a circumstance would be a student who is part of

international education with English as language of instruction in a country in southern Europe and whose parents are native speakers of Swedish and Japanese.

It is not unusual that TCK serve as an illustration of elite bilinguals. The term *elite bilinguals* often applies to voluntary migrants who have become multilingual by their own free choice (Skutnabb-Kangas 1985; Romain 1995, Boyd 1998) and who are well-educated and proficient in at least one of the languages spoken by the international community (De Meija 2002). Elite bilingualism (Paulston 1978) tends to be seen rather as a status-driven investment (Butler & Hakuta 2005) towards future access to the global market of work and higher studies, rather than a life sustaining necessity. As de Meija puts it, “elite bilingualism may be seen as a valuable personal possession which is consciously chosen and worked for” (2003:41). Baker and Prys-Jones go as far as to argue that elite bilinguals “have continuously accepted that bilingualism causes no problems in thinking, academic achievement or cultural acceptance” (1998:16). However, contradictory to Baker and Prys-Jones claim my previous research shows that “the alleged free choice and privileged social class of TCK, and elite bilinguals, do not result in a multilingualism more superfluous and less complicated than that of other multilingual teenage groups” (Rydenvald 2015).

### 3 Multilingualism and language use

This section discusses some perspectives, terminologies and theoretical models of multilingualism that relate to the international globalized society that the participating teenagers in this study are part of.

#### 3.1 Multilingualism and related terminological issues

In the wake of the increased mobility of *globalization*, the understanding of *multilingualism* has changed. Aronin and Singleton claim that “[b]ecause multilingualism and globalization are so inextricably intertwined, all the major attributes of the globalization phenomenon characterize multilingualism as well” (2012:56-57). One of the keywords of globalization is mobility, which also is found in contemporary sociolinguistics together with keywords such as dynamics, interplay, complexity and unpredictability (Blommaert 2012:12). In line with the changing perspective, multilingualism has gone from being perceived as a parallel, dualistic (cf. Matarese 2013:294) system of separate codes which have additive or subtractive effects on each other (Lambert 1977) to being perceived as a dynamic process.

With the term *dynamic multilingualism*, Garcia (2009) aims at describing how multilingualism is developed through the interplay between the individual’s linguistic resources and competences as well as the social and linguistic contexts she/he is a part of. According to Garcia and Wei (2014:14) “dynamic bilingualism suggests that the language practices of bilinguals are complex and interrelated, they do not emerge in a linear way or function separately since there is only one linguistic system”. In the perspective of dynamic multilingualism *translanguaging* could be seen as a core notion, partly because it “offers a



move away both from a focus on language as a code to a focus on the speakers in a context and how they use languages, and from compartmentalization to concurrent use of two or more languages” (Yoximer Paulsrud 2014:33). However, there is little explicit evidence of translanguaging in the material, and I have therefore chosen to use the term *pool of resources* (Fought 2006:21) to describe the participants’ language use. In its metaphorical sense the notion pool of resources alludes to the understanding of dynamic multilingualism as one linguistic underlying current rather than several separate linguistic trenches.

In the earlier dualistic perspective on bilingualism and multilingualism there was a certain focus on proficiency in defining the concepts. However, in contemporary research on multilingualism there is a tendency to highlight language use as one of the defining criteria. This is indicated in the quotes above (Garcia & Wei 2014, Yoximer Paulsrud 2014) as well as illustrated by the following quote:

‘Multilingualism’ is here taken to be the use by individuals, groups, organizations or countries in more than one language in everyday life; this includes second, third or multiple languages. ‘Bilingualism’ is a subcategory thereof and is taken to be any real-life use of more than one language rather than the equally proficient use of more than one language. (Radein Initiative 2011).

In this article, I use the term *multilingualism* as an umbrella term for bilingualism and multilingualism. Secondly, I define multilingualism in accordance with the usage based perspective presented in the quote above and define *multilingual teenagers* as teenagers who in their daily lives encounter and need to use two or more languages regardless of their proficiency in them (cf. Axelsson, Rosander and Sellgren 2005:8). In this article, I will touch upon proficiency on a couple of occasions, but otherwise I will focus on the usage of language.

Generally, multilingual individuals have at least one *L1* and one *L2*. Both terms, together with the related term *native speaker* are difficult, and have been criticized by many scholars (e.g. Coulmas 1981, Rampton 1990, Firth and Wagner 1997, Fraurud & Boyd 2011). Rampton (1990) for instance, suggests a replacement of the terms native speaker and *mother tongue*, in order to make transparent the connotations of various belongings, e.g. ethnic, national and linguistic, attached to the terms. He instead proposes the terms *language expertise*, *language affiliation* and *language inheritance*, where “language affiliation refers to the attachment or identification they [ESL students] feel for a language whether or not they nominally belong to the social group customarily associated with it” (Leung et al. 1997:555).

The term *L1* is used in this article to denote the first language/languages learned by the participants from their parents. The term *mother tongue* is not used, in order to avoid the ideological issues attached to the term. Neither is the term *first language* used, since it within the scientific field of international education also is used to denote the language the individual has the highest proficiency in (de Mejía 2002). It is not unusual for multilingual

individuals who have done their schooling in another language than their L1 to become more proficient in the language of instruction than in their L1.

The term L2 is often used to denote the languages the individual has learned after the L1/L1s has/have been established. Moreover, the term L2 often implies that the language in question is a majority language in the society where the individual lives. The individual learns the language because she/he needs it in daily life, as opposed to, e.g. *foreign languages* learned in school context (Hyltenstam 2004:37). In today's globalized world and especially with the increased use of English it is not entirely unproblematic that L2 is used as a cover term for L3, L4 etc. (cf. Cenoz and Jessner 2000). Neither are the borders between L2 and foreign languages clear cut and uncomplicated (Jessner 2008:271) which is clearly illustrated by referring to English as a lingua franca in a general sense (cf. House 2003). The terminology simply does not seem to be able to fairly describe the life situation of multilinguals in today's globalized world. Hammarberg (2010:102) writes that the terms become "misnomers, suggesting a too narrow conception of the notions they stand for". The participant group could be used as an illustration of Hammarbergs' claim, since in many cases their languages do not fit these categories.

### 3.2 Domain theory

Within the vast research fields of language use and language variation early theories tended to aim at "ordering the diversity" (Hymes 1972:71) of human interaction by explaining its nature and delineating underlying premises, e.g. Hymes' (1972) concept of speech events, summarized in the acronym taxonomy SPEAKING, speech accommodation theory (SAT) (Giles et al. 1987:14) and the audience design theory (Bell 1984). An early theory that describes bilingual language use through a model which organizes, categorizes and operationalizes human interactional behavior is Fishman's *domain theory* (1965, 1971, 1972a, 1972b). One contribution put forward by the domain theory is the view of bilingualism as a stable condition rather than a temporary transit period between monolingualism in the native language in the one end, and the target language at the other end (Fishman 1965). In his theoretic model, Fishman refers to the five essential *domains* of *family, friendship, religion, education, and work*. These domains are "commonly associated with a particular variety or language" (Fishman 1972a:44). He defines them in terms of place, subject and the role-relations of the participants (Fishman 1972:37). Domains are often referred to as either formal, e.g. religion and work, or informal, e.g. family and friendship. In multilingual settings the majority language is often seen to be related to the language use in more formal domains and the minority language to the more informal ones (Hyltenstam & Stroud 1991:47). Fishman also argued that in a multilingual context one language often becomes dominant in a domain, where he equaled dominant language with most frequently used language (Garcia et al. 2006:12).

Domain theory applies a macro-perspective on language use, also pointed out by Fishman: "Domains are particularly useful constructs for the macrolevel (i.e., community-wide)

functional description of societally patterned variation in ‘talk’ within large and complex diglossic speech communities” (1972b:44). The macro-level perspective implies a top-down function which describes norms of language behavior, rather than allowing a bottom-up perspective which examines how multilinguals actually use their languages. Seen through the lens of the macro-perspective the domains appear as rather static, i.e. one single language is palpably dominating each domain and the boundaries between the domains are clear and firm.

However, the language use of multilinguals has proved to be more dynamic than the domain theory suggests. Not only do multilingual individuals use different languages in domains, but they also use different languages in the same domain. The premises for the participation in and belonging to different domains are likely to change during a lifetime (e.g. Garcia 2009, Grosjean 2001, Skutnabb-Kangas 1981). The borders between the domains are thus blurred and the domains overlap. For instance, the school domain does not only relate to education but also social life between peers, resulting in the domains of school and friendship domains to be, to a large extent, interwoven. Furthermore, in the super-diversity (Vertovec 2007) that characterizes the globalized society the interpretation of a domain is liable to vary, e.g. the perception and the scope of the family domain. Another aspect that concerns contemporary society is the multitudes of networks an individual participate in, and the fact that networks can stretch over domains, e.g. religion could be practiced at home with friends. The IT-revolution over the last couple of decades in general and, in particular, the explosion of social media have also blurred the boundaries between official and intimate domains.

Despite the fact that domain theory appears to be out of tune with a society characterized by mobility as well as contemporary research on multilingualism, “[d]omains continue to be used as an organizing principle” (Bell 2014:134). As an instrument for categorization on the macro-level domains may serve a function. However, domain theory is not a sufficient model for describing the complexity of the multilingualism and language use of the participants in this study, and, I argue, nor multilingualism in general in today’s globalized world.

## IV

### 4 Methodology and data

As discussed in the introduction of the present article, the focus of this study is to explore how the participants use their languages in face-to-face interaction, and the underlying discourses that influence the choice of language. The study will also compare the reported results from earlier studies (Rydenvald 2015, 2016) that show the participants’ perception of their language use in regard to different domains. In order to apply a bottom-up micro perspective, as a comparison to the top-down macro perspective of domain theory, I have used *nexus analysis* (e.g. Scollon & Scollon 2004) as a method. Nexus analysis also has the advantage that both reported data and data from face-to-face interaction can be incorporated in the same analysis. The data in this study consists of self-recordings, interviews and a questionnaire.

The data has been analyzed within the framework of nexus analysis (Scollon & Scollon 2004). Nexus analysis is closely related to mediated discourse analysis (MDA), one of the differences being that MDA represents the theoretical side of the paradigm while nexus analysis represent an methodological and practical side (cf. Hanell & Blåsjö 2014; Norris & Jones 2005). In MDA triangulation is preferably done with data from the following four sources: 1) Participants’ generalization, e.g. interviews or surveys where the participants makes statement about their actions, 2) “Neutral” observations, e.g. recordings of actions, 3) Individual participant’s experience, e.g. life histories from interviews, 4) Observer’s interaction with participants, e.g. discussions with participants about results from earlier data collection (Scollon 2001, Blåsjö 2013). As will become evident from the discussion below, data from these four sources constitute the material in the present study; 1) In the survey the participants have answered questions about language use, attitudes and preference in regard to different domains. In the interviews the participants also discuss their actions in the recordings. 2) The participants have recorded their own language use in different social settings. 3) In the interviews the participants describe for instance how their multilingualism has changed over their lives. The background questions in the survey also constitute a form a life history concerning language use, migration and schooling. 4) During the years of the data collection, I have continuously presented findings from the data collection as well as results from the studies conducted with the participants but also with staff at the school and received comments on my findings.

#### 4.1 Participants

The participants in the study consist of 56 secondary school students in a Swedish section in a European School in Belgium. They were between 15-19 years old at the time the data was gathered. All but one have at least one parent who has Swedish as L1. The distribution of parents’ L1’s in the different sets of data is presented in Table 1.

Table 1. Distribution of parents’ L1’s in the materials.

Method data collection	Number of informants and parents’ linguistic backgrounds		
Survey	N=32 Swedish/Swedish	N=23 Swedish/Other	N=1 inform Other/Other
Self-recordings	N=14 Swedish/Swedish	N=5 Swedish/Other	N=1 inform Other/Other
Interviews	N=7 sv/sv Swedish/Swedish	N=2 Swedish/Other	

## 4.2 Data

The data has been gathered over a period of 3½ years. The first data source consists of a questionnaire on language use, language preference and language attitude was answered by 49 participants in October 2012. The purpose of the questionnaire was to provide an overview of the participants' perception of their multilingualism and language use. As a complement to the reported data, self-recordings of face-to-face interaction were done by the participants. The second data source thus consists of self-recordings done by a subset of 15 students from the population of the survey in December 2014. Of these, 7 had not answered the survey at the previous occasion but did so by this data collection session. The 15 students recorded conversations in school, at home, on their way to and from school and in their spare time activities. In school, recordings were done in corridors, the recreation areas, the canteen and school yard. Only one recording took place in class, as the school administration was not receptive to recordings done during lessons. The self-recordings cannot be regarded as representations of the participants' entire repertoire. Rather, they form a sample of their repertoire. The participants did 72 recordings that comprise a total of 20 hours 46 minutes and 51 seconds. The recordings were analyzed with regard to where the conversations had been held, whether the interlocutors present in the conversation came from the networks of family or friends, and what languages were used. Simple transcripts were made of some passages.

The third data source consists of semi-structured individual and group interviews with a subset of the students participating in the self-recordings. The interviews take their starting point in the language use from the self-recordings, but they also generate a general discussion about multilingualism and language use. The interviews were made in March 2016 with 9 students and then transcribed. These 9 students were a subset of the population of the 15 students in the self-recordings. The individual interviews were made with the students whose self-recordings revealed a multilingual situation in the home domain, comprising a total of 6 interviews with 4 students. Group interviews were done on two occasions with all 9 students. Together the individual and group interviews comprise a total of 2 hours, 30 minutes and 26 seconds, divided into individual interviews: 1 hour, 16 minutes, 20 seconds, and group interviews: 1 hour, 14 minutes, 6 seconds. The interviews have been transcribed. In connection to each data gathering session the informants have given their permission to participate and for the data to be used. The informants and other participants in the recordings as well as the interviews have been anonymized. They have been given new names, that like their own given names function in a Swedish, English, and French context. The excerpts used in this article have been translated into English.

Throughout the 3½ years of data gathering, I have had an ongoing discourse with the students, their Swedish teacher and teachers in other subjects, the school principal and responsible authorities in Sweden. Each data collection took approximately one week, which I spent in the school. Between the actual data collection sessions, I attended classes of

Swedish and lingered in the staff room, available for ad hoc questions and discussions that arose about multilingualism, my research and different subjects, scientific and general, emanating from the research. In October 2014, I presented the results from the first study (Rydenvald 2014) in a workshop for Swedish teachers in European Schools, which was held in Stockholm by the Swedish National Board of Education. During the second data collection visit, I held the same presentation for the students. At the time for the third data collection visit the study based on the survey was finished and had resulted in a publication (Rydenvald 2015), which I presented to the students and the principal. The students participating in the self-recordings and their teachers have also read this article.

#### 4.3 Nexus analysis

Previous studies (Rydenvald 2015, 2016) show that the participants' multilingualism is dynamic, and their language use is best described in terms of a complex system of interacting variables. Their language use interacts with the social environment, and it is anchored in the past and oriented towards the future. *Nexus analysis* engages exploration of "social action at the intersection of three main elements" (Scollon & Scollon 2004:19). The three elements consist of *discourses in place*, *interaction order* and the *historical body*. Central to nexus analysis is that nothing happens in a social vacuum, and therefore everything is linked to earlier actions and will result in new actions. *Social action* Scollon & Scollon (2004:12) see as "any action taken by an individual with reference to a social network". The social action in this study is the language choice taken by the participants in the networks with family and friends in the social settings of school and home.

"All places in the world are complex aggregates (or nexus) of many discourses which circulate through them" (Scollon & Scollon 2004:14). The term discourse could refer to communication face-to-face between interlocutors but it could also mean discourses on a societal level such as educational discourses (Scollon & Scollon 2004). *Discourses in place* refers to all discourses that are relevant for the social action, and not only spoken discourses but in the form of e.g. architectural styles or different material (Scollon & Scollon 2004:14). In this study I will use discourses in place to denote the participants' thoughts about the reasons for their language choice (cf. Palviainen & Boyd 2013) as they describe them in the interviews. Scollon and Scollon (2004) use Goffman's term (1983) *interaction order*:

to talk about any of the many possible social arrangements by which we form relationships in social interaction. Our interest in the interaction order grows out of the fact that people behave differently depending in part whether they are alone when they act or if they are acting together in consort with other people as they might in having a conversation between friends, taking a university class, or consulting with a lawyer or medical doctor" (Scollon and Scollon 2004:13).

Metaphorically interaction order could be described as a genre where certain interactional behavior is expected in the social activities we engage in. In this study I am interested in the

language behavior of the multilingual participants, i.e. what languages they use in the certain social arrangements. Interaction order refers here to the social activities between peers in school as well as on their way to and from school, and social activities taking place outside school involving family or friends. In this study interaction order refers to the patterns of language in the self-recordings and in the questionnaire.

The third element is the *historical body*, which refers to the habits, experiences, beliefs and attitudes accumulated by an individual (Palviainen & Boyd 2013, Scollon & Scollon 2004) during the course of her/his life time. The concept of historical body show resemblance to Bordieu's (1991) concept of habitus, but historical body is focused on the individual rather than the group (Scollon & Scollon 2004:13). The concept of historical body concerns the issue of how the "participants all come to be placed at this moment and in this way to enable or to carry out this action" (Scollon & Scollon 2004:160). In this study the historical body refers both to the participants as individuals and a group. The reported results from the survey (Rydenvald 2015, 2016) and the interviews describe the participants' historical bodies.

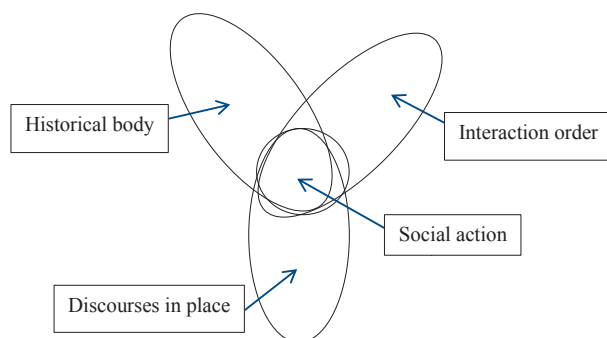


Figure 1. Nexus analysis

## 5. Results and analysis

As accounted for in the previous section, the social action in this nexus analysis is defined as the language choice taken by the participants in the nexus of family and friends in the social settings of home and school. The analysis of the results will be done in relation to the three elements that intersect in the social action; historical body, interaction order, and discourses in place.

## 5.1 Historical body

The historical body aims at explaining why the participants actually are in the site of engagement executing the social action. The individuals' experiences and habits form parts of the historical body (Scollon & Scollon 2004). Through the survey the participants have given an individual account of their historical body, but the results show that the participants share many features in their individual historical bodies. As their shared experiences and habits also are of interest for the analysis, I will discuss results that concern the participants as a group in the light of results from the interviews that exemplifies the participants' individual historical bodies.

Results from a previous study in which the participants constitute a part of a larger material (Rydenvald 2016) show that there is a significant relationship between the parents' linguistic background, the family's migrational patterns and the choice of school in the group of participants. Furthermore, the results also show that the parents' professional careers have an impact on the choice of school, and that there is an interplay between these three background factors.

The European School is primarily intended for the children of the civil servants in the European Union. Except for the parents' professional connection with the EU, the participants show similarities in socioeconomic family background; 92 % live with both their parents, 88 % of the parents work and 89 % of the parents have a university education (Rydenvald 2015). They also show similarities in their migrational background as the majority of the participants was either born in the country of residence (N=11/56) or immigrated there before the age of six (N=33/56).

Moreover, the participants share a common linguistic family background. The majority (N=32/56) of the participants have Swedish as their only L1 or together with another L1. In the families (N=23/56) where the parents have different L1's, the majority language of the country where they live is only present in six families. One participant comes from a family in which neither of the parents have Swedish as L1. This participant was born in Sweden and was raised there until eight years of age when the family emigrated from Sweden to the country of residence. This participant reports Swedish as L1 together with the parents' L1. All participants report a close contact with Sweden which could be seen as a linguistic extension of the family. The majority reports several visits to Sweden each year, the majority have summer residences in Sweden where they also spend a period of at least three weeks during the summer.

Finally, the participants share an educational background. The majority (N=36/56) has had their whole schooling in the European School. Another four started in Year 2 at primary level and yet another two have been away as exchange students for one year. In sum, 75 % of the participants have attended the European School in which data has been collected since their second school year. The school is situated in a European country where French is a national



majority language. However, in school the participants belong to the Swedish section; one of the nine language section in the school. The participants have Swedish as their L1 language of instruction, and the majority of them has English as their L2 language of instruction. Thus, linguistic and national belongings interact in the participants' historical background and the interviews show that they are aware of this interplay.

Maud: ja men om jag till exempel säger skulle säga jag är svensk fast jag har aldrig bott i Sverige så frågar dom ah var har du bott nånstans å jag var född och växt upp i Belgien jaha pratar du då belgiska (excerpt 1)

Maud: yes but if I for example say should say I am Swedish but I have never lived in Sweden then they ask eh where have you lived and I was born and grew up in Belgium okay yes do you speak Belgian then (excerpt 1)

The linguistic and migrational experiences thus form parts of the participants' historical bodies. The interviews also indicate that language and place of living constitute inseparable parts of the participants' historical body. In the interviews the participants constantly relate to language and place, but in a deterritorialized way (cf. Garcia & Wei 2014:71), i.e. they do not necessarily perceive language and place in a one-to-one relationship of country and national language.

Vincent: jag tror att det är en väldigt stor del av min identitet eh de e lite så om nån om nån frågar mig liksom vem är du så kommer språken upp på nåt sätt och men va heter det men men jag tror att de e större del att bo i Bryssel än att kunna prata engelska (Excerpt 2)

Vincent: I think it's a very big part of my identity eh it's a bit like if someone if someone asks me sort of who are you then the languages will come up in some way and eh how do you say but but I believe living in Brussels it is a bigger part than being able to speak English (excerpt 2)

Throughout the interviews, the participants either position themselves or relate to situations where they have been positioned by others. Positioning is often biographical and based on personal characteristics, real or believed, of the individual (Harré et al. 2009), which is also the case for the participants. The positioning often relates to their Swedish background where their multilingual and multicultural experiences in different ways are perceived to make them unique in comparison with Swedish peers that have been raised solely in Sweden. Vincent, in excerpt 2 above, was born in Brussels, and started pre-school in the European School at the age of four. When he was in his early teens, the family spent five years in Tanzania. Vincent speaks some French and Swahili, but English and Swedish are his prime languages.

Vincent: för några år sedan så bodde jag i Tanzania

Marie: jaha

Vincent: och jag kom ihåg att jag hängde sen med några svenskar jag kom verkligen inte ihåg vilka de var men då fick jag liksom smeknamnet Tanzania å då kallade folk mig för Tanzania för de var lättast å liksom de var den jag var på nåt sätt

Marie: ah

Vincent: det blir en del av dig

Scott: du ÄR Tanzania

Vincent: jag VAR Tanzania eh hum asså jag tror att det BLIR en väldigt stor del av en vare sig man vill eller inte att kunna prata andra språk (Excerpt 3)

Vincent: a couple of years ago I lived in Tanzania

Marie: eh okay

Vincent: and I remember that later on I hung out with some Swedish guys I really can't remember who they were but then I got the nickname Tanzania and then people called me Tanzania because it was the easiest and in it was sort of who I was in a way

Marie: ah

Vincent: it becomes a part of you

Scott: you ARE Tanzania

Vincent: I WAS Tanzania ehum like I believe it BECOMES a really big part of you whether you want it or not to speak other languages (excerpt 3)

As Vincent phrases it in the excerpts (2 and 3), it seems as if place of living is of greater importance than language to him, exemplified by the episode where he among other Swedish peers is identified by a country, rather than a language. He is given the nickname Tanzania, which distinguishes him in that it adds something to his Swedishness. He is identified by a part of his historical background, namely living abroad. In the excerpt, Vincent indicates that having lived in another country presupposes knowledge of another language, but rather language in general sense than a specific national language. Thus, through his experience of living abroad, Vincent is positioned as multilingual, regardless of his own wishes. As he says, whether he chooses it himself or not, multilingualism becomes a part of his historical body.

In excerpt 4 below, Maud explicitly accounts for an experience of being positioned through the parts in her historical body that distinguish her from Swedish peers that have been raised only in Sweden. She is positioned on the grounds of her linguistic experiences which are regarded as different. Although Maud experiences the positioning, where she is seen as a cool and exotic person because she speaks French, as positive, the outcome is that she sees herself as different in comparison to her Swedish peers living in Sweden. Positioning could metaphorically be seen as a way of "doing identity work" (Riberio 2006:50), which the excerpt illustrate in that the positioning affects Maud's self-perception.

Maud: jag tycker att eh de e mycket beroende de e som Vincent sa de e beroende på hur andra får ett ändrat perspektiv av en som person som att när jag åker till Sverige och det kommer upp att jag pratar franska och så oh va cool va exotiskt liksom så där va å då tycker man också å jag är rätt exotisk spännande som person

[allmänt skratt]

Maud: så då får man ju lite såhär ett visst perspektiv på sig själv genom att andra tycker typ att man är annorlunda på nåt sätt

Marie: ja

Maud: å så e re ju så att man kanske är LITE annorlunda i att man kan flera språk eller har vuxit upp utomlands jämfört med svenskar som växt upp i Sverige (excerpt 4)

Maud: I think it eh depends a lot on as Vincent said it depends on how others get a changed perspective of you as a person like when I go to Sweden and it comes up that I speak French and then oh that's cool so exotic sort of in that way and then you also think I am kind of really exotic exiting as a person

[common laughter]

Maud: and then one gets you know like a certain perspective of oneself through the way others think sort of think you are different in some way

Marie: yes

Maud: and maybe you know you are a LITTLE bit different when you speak several languages or have grown up abroad compared to Swedish people who have grown up in Sweden (excerpt 4)

The majority of the participants have been raised outside Sweden, in one or several countries. The results show that 43% of the students have lived in one or more countries in addition to the country of birth and the country of residence. The pattern of migration for these families seems that they either have lived in a series of countries before moving to Belgium, or have Brussels as a residential base which they leave for a period of some years in another country before returning. In both cases, the majority of the countries concerned have been hosting major EU institutions.

Many students participating in international education, i.e. TCK, lead mobile lives (Pollock & Van Reken 2009). Much of the research involving TCK has been on their often claimed lack of rootedness in the country where they live and sense of belonging in the international society (Fail 2007). In their historical body Vincent and Daniel both have experiences of international mobility. Together with his family Daniel has lived in another EU-country before moving to Brussels. He has also spent a year as an exchange student in the USA, which, as excerpt 5 indicates, has given him a perspective on Europe from the outside. In the excerpt he takes the perspective of the world citizen, which is common for TCK (Pollock & Van Reken 2009).

Daniel: jag kan säga att här blir man kallad för svensk och i Sverige blir man kallad för belgare

Marie: ah

Daniel: å i nån annan del av världen blir man kallad europé

Marie: ah

Daniel: så de e liksom man lever lite över allt (excerpt 5)

Daniel: I can say that here [in Belgium] you are called Swedish and in Sweden you are called Belgian

Marie: ah

Daniel: and in some other part of the world you are called European

Marie: ah

Daniel: so it's a little bit like you live everywhere (excerpt 5)

Vincent was born in Brussels, and during the interview he jokes about being able to see the hospital where he was born through the classroom window. He spent five years in his early teens in Africa, and has had English and Swedish as languages of instruction throughout his schooling. Albeit the fact that Vincent in the interviews repeatedly says his French is not that good, he finds living in Brussels more important to him than knowing English well (excerpt 2). In a way Vincent does not fully match the characteristics of the typical TCK, in that the local belonging seems more important to him than the belonging in the English speaking international society.

The experience Vincent has of global mobility in his historical body does not deprive him of the sense of local belonging. Most tentatively, the concept of glocality, which is closely connected to globalization and international voluntarily migration, could summarize the interplay of linguistic and migrational factors in Vincent's historical body.

Both the quantitative and qualitative results show that the participants share many features in their historical bodies. They have a similar family background when it comes to linguistic and migrational aspects as well as parents' professional careers. They also share educational aspects; a majority of the participants have done the entire or most of their schooling in the European School, with Swedish and English as languages of instruction.

## 5.2 Interaction order

The interaction order could be described as an interactional behavior within a given social activity. The interactional behavior differs depending on which sort of social activity the interlocutors engage in. Furthermore, the interactional behavior changes depending on where the social action takes place and the relation to other interlocutors and the numbers of interlocutors participating in the conversation. Finally, our historical body plays a part in our interactional behavior, in that our previous knowledge, experience, and beliefs about the interaction order have an impact on our behavior. In this study the interaction order is

concerned with the different languages the participants use in different social activities. The social activities referred to in the nexus analysis are those that are present in the self-recordings done by the participants. Comparisons are also made with the reported results from the questionnaire.

The majority of the self-recordings are done in participants' homes, in school or on their way to or from school. Some recordings are done in the homes of friends or relatives, in stores or when the participants are out walking with friends or dogs. In the recordings done at home the participants talk with parents, siblings and pets, but also with friends, girlfriends and boyfriends. In some cases they talk to friends of their parents. The recordings done in school mostly consist of conversations among friends and peers. The majority of the conversations are done in either groups, i.e. four or more interlocutors, or in pairs.

### 5.2.1 Interaction orders at home

The recordings the participants have done in their homes reveal that the family members may use the same language for communication, but this interaction order is changed when non-family members are present. On the one hand Swedish could be interpreted as a default language, but on the other hand Swedish is only spoken in the recordings in the families where both parents have Swedish as L1 and when no other people are present. I have chosen to give examples of recordings done at home from four participants. Two, Eric and Robin, come from families where both parents have Swedish as L1, and the other two, Theo and Louise, come from families where the parents have different L1's.

In the questionnaire, Eric and Robin answer that they and their parents use Swedish as language of communication. However, Robin's parents are divorced and his mother has a new partner, José, who lives with her, Robin and his sister. In the recordings Robin uses English with José and also with his sister when she is part of the conversation. When José is not involved in the conversation, the siblings use Swedish between them. Robin uses Swedish with his mother but she answers him back in English most of the time. Everyone speaks French with the dog. In one of the recordings done by Robin, he goes to his room, after having dinner with the family, in order to do his homework in physics in Swedish. While doing that he calls a friend on the computer and chats with him in English.

Eric uses Swedish with his mother in the recordings done at home, but when his non-Swedish speaking girlfriend is present they all use English. In one recording done by Eric they are looking at the finals of the Swedish version of the TV-show 'Idol'. The program is in Swedish but Eric and his mother are discussing, commenting and explaining what goes on in the program in English since the girlfriend does not understand Swedish. Eric's father is not present in the recordings.

Theo and Louise come from families where the parents have different L1's. Theo's father has Swedish as L1 while his mother has Japanese. Louise's father has French as L1 while Louise's mother has Swedish. In the recording Theo speaks Japanese with his mother, although

reluctantly. Theo has a tendency to answer her in Swedish. In the beginning of the recording his mother prompts him to answer her in Japanese, but slowly she starts using Swedish to a greater extent. When Theo's father enters into the conversation Swedish is used as the sole language of communication.

In the recordings done by Louise at home, her mother and her brother Alexander are present. When the mother is present in the conversation Swedish is mostly used. In one of Louise's recordings they are together in the kitchen, Alexander is doing his homework, Louise is baking muffins and their mother is around helping them with their tasks and chatting with them. The baseline for the conversation is Swedish but when it gets too complicated to help Alexander with his homework in Swedish they all switch to French. The mother is also reading a newspaper in French and when she relates to certain issues in the newspaper this is mainly done and discussed in French. When Louise's mother is not present Louise and Alexander speak French with each other.

The results from the self-recordings display an interaction order in the homes of the participants which is more dynamic than the results from the survey on the reported language use in the home domain. According to the results from the survey, 85 % of the participants report that parents most frequently use their L1 as means of communication with the participants. The recordings are to a certain extent contradictory to this interaction order. Swedish appears to function as a default language, but this interaction order tends to be valid only as long as all interlocutors present understand the language and/or have enough command of the language to engage in a conversation. The tendency in the results from the self-recordings is that the participants' language use at home is more multilingual than the results from the survey expected.

## IV

### 5.2.2 Interaction orders in school

The recordings done in school take place outside the classroom in recreation areas, corridors and the canteen. The communication is mostly done in groups with friends. There are no adults present in these recordings. Some recordings are done on the participants way to and from school, and the majority of these conversations takes place in pairs. In the typical scenario a group of students leave school and then split up in different directions, where the participant who is recording continues with one friend on the bus, the metro, or by foot. In many recordings they pass by a grocery store on their way home.

The general patterns of language use with friends in the school displayed in the recordings are that the participants use English as language of communication in groups. Swedish is typically used when the participants are together with only Swedish speaking peers. The most common example of this scenario in the recordings is when a participant has a conversation with one friend on their way to or from school. In excerpt 6 below, Swedish is inserted into a conversation in English in a group of seven students. The excerpt is an exception to the general interaction order of English as the language in larger groups of

peer. At the same time it illustrates this interaction order, as well as the interaction order of Swedish as a language in smaller groups. Excerpt 6 also contains one of the few instances of code-switching there are in the recordings. Finally, excerpt 6 functions as an example that contradicts the separate language use in domains, as the students in this excerpt are talking about a highly intimate subject in informal varieties of languages.

The setting for excerpt 6 is that Theo, Stella and Louise are engaged in a conversation in English with some Finnish peers. The fact that Theo is recording makes them embark on a short conversation about which language seems the best one to use. The Finnish students claim that they understand some Swedish but that they can't speak it. Thus, they continue in English. After a short pause in the conversation, Louise continues in English but code-switches on the significant word in the utterance, *cercueil* [coffin in English]. Theo apparently does not know this word in French, and maybe Louise does not know the English word *coffin*. The fact that Louise and Theo have Swedish as a default language between them also possibly contributes to the conversation sliding over to Swedish. The utterances originally made in English have been italicized in the excerpt (6).

Louise: I am trying to find a *cercueil* by the way

Theo: a what

Louise: le *cercueil* you know

Theo: *cercuil*

Louise: le *cercueil*

Theo: le *ce* isn't that a body part

Louise: *cercueil* det är kista asså liikkista

Theo: ah oui

Louise: vi snackade ju om det i fredags

Stella: men självklart så funkar ju inte den här appen för att skolans internet suger men ayou [frustrerat ljud]

Theo: hmm

[skratt]

Theo: I was just moving it out of the way this is well your little

Stella: jag och Louise vi hittade faktiskt på en karta

Louise: de e så nära Grande Place de e det som är grejen

Stella: jag hittade aldrig den där pentagonen

Theo: men varför ska du leta efter en liikkista i Grande Place

Louise: men de e ju jag tänker inte säga när när de e på men men du vet vi snackade ju om det i fredags de va ju det där stället vi skulle till

Theo: jaha ja just det

Louise: Gud kolibriminne

Theo: du menar gulfiskminne

Louise: nej jag menar colibriminne för jag tror att colibris har typ ännu mindre hjärna än gulfiskar

Stella: what ever

Theo: le diable rouge

Anonymous: [imitates scary sound]

Stella: Wow that was so cool you guys [skratt] (excerpt 6)

Louise: *I am trying to find a cercueil by the way*

Theo: *a what*

Louise: le cercueil *you know*

Theo: cercueil

Louise: le cercueil

Theo: le cer *isn't that a body part*

Louise: cerccueil it is a coffin

Theo: ah oui

Louise: we talked about it you know last Friday

Stella: and of course this app doesn't work because the school's internet sucks but ayoyou  
[frustrated sound]

Theo: hmm

[laughter]

Theo: *I was just moving it out of the way this is well your little*

Stella: me and Louise actually found on a map

Louise: it is so close to Grande Place that's the thing

Stella: I never found that pentagon

Theo: but why are you looking for a coffin in Grande Place

Louise: but that is I am not going to say when when that [the recorder] is on but you know we talked about it last Friday it was that place you know we were going to

Theo: oh yeah right

Louise: God, hummingbird memory

## IV



Theo: you mean memory like a goldfish

Louise: no I mean memory like a hummingbird because I think that hummingbirds have sort of even smaller brains than goldfish

Stella: *what ever*

Theo: le diable rouge

Anonymous: [imitates scary sound]

Stella: wow that was so cool you guys [skratt]

(excerpt 6)

The conversation continues in Swedish for 1 minute and 37 seconds before the conversation goes back into English initiated by Stella and the other interlocutors are let in. The recorded data shows a slightly different result than the reported results. The results from the survey of the reported language use with friends show that the participants have a multilingual language practice with their friends. Around 80 % of the participants report that they most frequently use several languages with friends in school as well as in their spare time. Furthermore 46 % report that they most frequently use Swedish in school. The majority of the self-recordings outside the participants' homes are done in school. The results from the self-recordings indicate an interaction order where Swedish is used with two or three peers, and English is used in groups of peers. Very little French is used in the recordings, but according to the results from the interviews the participants use French with friend in their spare time, i.e. outside the school domain. In the recordings the participants use English to a substantially larger extent than what they have reported in the survey.

The interaction order displayed in the recordings also indicates that the language use of the participants cannot be neatly tucked and packed into different domains. The domains interact, e.g. the social life with friends is not something that takes place in a domain of its own but is part of both the school and home domain. Furthermore, the participants use several languages together with their friends and peers, as well as in public spaces like streets and grocery stores. Finally, it becomes relatively clear that the perception of the minority language as a dominating language in intimate domains, such as home, is more of a top-down theoretical construct than a reality in the participants' lives. Swedish may be seen as a default language in private contexts, but other languages frequently enter the home domain. In line with this argument expressions such as home language could be questioned.

### 5.3 Discourses in place

Discourses in place refer to all discourses that are relevant for the social action, which in this case is the language choice of the participants. In this study the discourses appear mainly through the interviews with the participants based on the language use in the self-recordings. From the analysis, two principles emerge that dominate the discourses in place,

namely the principles of *inclusion* and, what I metaphorically define as, ‘*the least common denominator*’.

Furthermore, the interviews revealed a remarkable consensus among the participants concerning the discourses about language choice as based on the principles of inclusion and ‘the least common denominator’. As the individual participants gave the same basic strategy as an explanation of their language choice, I at one point asked them if they had discussed the matter. They were fairly surprised by the question, and answered that they had not done so. One plausible explanation for their consensus could be found in the similarity of school background in their historical bodies, through which they also learn the interaction order from each other. The majority of the participants have done their entire or the vast majority of their schooling in the European school. In short, through their socialization into the school milieu they have a shared frame of reference.

### 5.3.1 The principles of language choice

In the case of the participants, language choice is of interest as multilingualism is a firm part of their historical bodies as well as the interaction orders they are likely to meet in their everyday lives. They are multilingual, they live in an officially bilingual country, their parents work for a supranational multilingual institution and they are students of a bilingual educational form. On the one hand their multilingualism provides them with the possibility to choose, but on the other hand the multilingual context they are part of requires language choice. In excerpt 7 below, Robin’s language choice could be said to be based on the principle of ‘the least common denominator’. His aim is to keep the conversation going as smoothly as possible, which he assesses to be done the most successfully in French with the interlocutor in question.

Marie: när du ska öppna ett samtal eller tilltala någon hur väljer du språk då

Robin: då använder jag det språket som personen jag talar med kan bäst så om jag ska prata med min italienska kompis Luca som jag brukar prata franska med hela tiden för att han e bäst på franska å jag kan inte italienska

Marie: jaha

Robin: å han kan mer franska än engelska så då väljer jag franska med honom

Marie: okej åh och liksom orsaken till att du gör det att de är lättare du sa att de e lättare

Robin: de flyter på bättre om liksom personen som man pratar med förstår direkt va man säger så flyter liksom samtalet på bättre. (excerpt 7)

Marie: when you are about to initiate a conversation or address someone how do you choose language then

Robin: then I use the language that the person I am talking with knows the best so if I am going to talk to my Italian friend Luca who I use to talk French with all the time because he knows French best and I don’t speak Italian

Marie: I see

Robin: and he knows French better than English so then I choose French with him

Marie: okay eh and the reason for you to do that is that it's easier you said it's easier

Robin: it flows better if like the person you are talking with understands straight away what you are saying the conversation flows sort of better (excerpt 7)

Robin is proficient in Swedish, English and French, which enables him to choose between the three languages. His multilingualism could be described as a pool of linguistic resources (cf. Fought 2006:21) from which he chooses the language which he assumes to best suit the conversation and its participant(s). This pool of linguistic resources and the possibility to choose the language assumed to best facilitate the interaction could be seen as a parallel to the theoretical view on multilingualism as the concepts of dynamic multilingualism and translanguaging are drawn from.

In excerpt (7) above, Robin refers to a language choice based on the principle of 'the least common denominator', i.e. French is their common best language. In the excerpt (7) Robin not only assesses aspects of the interlocutor's repertoire, but also assess his own repertoire in order to find the best mutual language. This is further illustrated in excerpt (8) below where Maud explicitly includes both the perspective of the interlocutor and herself in the language choice based on the principles of 'the least common denominator'. Maud says that in the language choice her command of the language as well as her feeling of being comfortable with the language are taken into consideration. She is not prepared to choose a language preferred by the interlocutor, but which she herself is not comfortable with. Excerpt (8) illustrates that choice of language is a joint action rather than an adjustment to other interlocutors.

Maud: om det är någon som pratar svenska så vill jag prata svenska med personen om det är någon som föredrar att prata engelska pratar jag engelska om är det någon som föredrar att prata franska kan jag prata franska med den personen

Marie: nu säger du att vad den personen föredrar

Maud: ja av de som jag e

Marie: kan

Maud: e bekväm med asså jag kan prata

Marie: så de e baserat lite på att du dels e bekväm i språken å sen kan du styra in på vad du tycker tror att den är mest bekväm i

Maud: ja (excerpt 8)

Maud: if it is someone who speaks Swedish I want to speak Swedish with that person if it is someone who prefers to speak English I speak English and if it is someone who prefers to speak French I can speak French with that person

Marie: now you say what that person prefers

Maud: yes those which I am

Marie: able to

Maud: am comfortable with like I can talk

Marie: so it's partly based on that you are comfortable with the languages and then you can steer into [a language] you think believe the other person is the most comfortable with

Maud: yes (excerpt 8)

Excerpt (9) below serves as an example of language choice based on the principle of inclusion. In the excerpt (9) Eric explains that one reason he speaks English with his mother, although he in the survey answered they speak Swedish, is that his mother has explicitly requested everyone to speak English when Eric's girlfriend Hannah is present. He believes this interaction order to be based on consideration for Hannah, and her feeling of being included in the conversation. Vincent supports the idea of language choice based on inclusion. Both Eric and Vincent express the goal to be that of understanding, In Eric's case this goal is directed to the interlocutor's view and in Vincent's case towards the subject.

Eric: så att de e väl ofta därför jag pratar engelska med min mamma när vi bara pratar mellan oss men de e mest för att hon vill att jag ska prata engelska med henne när hon [Hannah] e där så att de e väl mest de men sen

Marie: men du de kanske är en korkad fråga på ett sätt men varför vill din mamma att du ska prata engelska när Hanna är där

Eric: jag vet inte hon vill väl att hon ska känna sig liksom mä [med] typ jag vet inte riktigt

Vincent: men de e ju hemma också om du sitter hemma hos någon och deras föräldrar pratar ett annat språk än den du är hemma hos så är bä... det ju roligare för dig och trevligare för dig om du förstår va dom pratar om (excerpt 9)

Eric: so I suppose that's why I often speak English with my mum why we use that [English] when it's just us talking but it's mostly because she wants me to speak English with her when she [Hannah] is there that's it I suppose but then

Marie: maybe it's a stupid question in a way but why does your mum want you to speak English when Hannah is there

Eric: I don't know but I suppose she wants her to feel included sort of I don't really know

Vincent: but you know that's at home also if you are at someone else's house and their parents use another language than the person you are with it's bett.. it is more fun for you and nicer for you if you understand what they are talking about (excerpt 9)

Besides Eric's mother, who wants the family to use English when Hannah is around, few parents have explicitly voiced an interaction order at home. Nevertheless, the interviews show that the participants agree to the interaction order where they at home are expected to use a language that everyone present can understand, i.e. to use the strategies of inclusion and 'the least common denominator'.

However, Theo and his mother have made the agreement to speak Japanese with each other, which is his mother's L1. One reason for their agreement is that Theo wants to practice his spoken Japanese more. He is studying Japanese on Saturdays in a heritage language school, which mostly focuses on the written language. The agreement between Theo and his mother to adopt Japanese as the mutual language in their conversations could function as a complement to the Japanese classes. It could also reflect a decision taken to free themselves from the discourses in place regarding inclusion and 'the least common denominator', in favor of a proficiency aspect. Since Theo's father is not comfortable in speaking Japanese, Swedish is used as a language of communication when he is present, and tends to be the default language in the family.

Marie: ah så hon har lärt sig svenska där men om ni pratar om ni e hela familjen samlade vad pratar ni då hur pratar ni då liksom

Theo: då är det typ svenskan som dominerar

Marie: pratar din mamma svenska då också

Theo: ja

Marie: det är inte så att hon pratar japanska och ni svarar då på

Theo: nä hon pratar också svenska då för att pappa ska också liksom förstå och vara med i diskussionen då (excerpt 10)

Marie: ah so she has learned Swedish there [in Sweden] but if you talk if the whole family is gathered what do you speak then

Theo: then it's Swedish that sort of dominates

Marie: does your mum speak Swedish then as well

Theo: yes

Marie: it is not like she speaks Japanese and that you answer in

Theo: no she also speaks Swedish then so that my dad will also kind of understand too and be a part of the discussion (excerpt 10)

In Louise's family the parents have not explicitly formulated a language policy for the family, but the parents have acted toward the *OPOL* strategy, i.e. *One Person One Language* (cf. Palviainen & Boyd 2012). Louise's father mainly uses his L1 French with the children and her mother uses her L1 Swedish. Her father understands Swedish and her mother has a good command of French. One exception to the interaction order of the parents are when Louise's mother says something important which is vital that the whole family understands, then she speaks French. Excerpt (11) could be seen as an example where the interaction order has to yield for the principles of inclusion and 'the least common denominator'.

Marie: just de okej men men du men de e också men HEMMA har ni några uttalade liksom regler om att ni ska prata ett språk med en förälder typ svenska har mamma sagt att ni ska prata svenska med mig

Louise: nää det e mer att hon ALLTID har pratat svenska med oss och pappa har ALLTID pratat franska med oss så klart de kan ju fuska och skulle liksom bara helt plötsligt bara ha en svensk diskussion mellan dom två å pappa säger Louise nånting på svenska men alltså annars är det liksom

Marie: men du eh men annars då hur pratar ni hemma om ni sitter allihopa nu om ni sitter allihopa och äter middag allihopa har ni ett gemensamt språk eller är det så att ni

Louise: de e inget ett språk de alltså inte nåt ett språk vid matbordet utan mamma ibland kommer ah nu tar jag det här på franska för jag vill att pappa ska lyssna och så säger hon nånting på franska till oss alla bara för att ah men pappa ska lyssna på det här också de här e viktigt så slipper hon säga det två gånger sen (excerpt 11)

Marie: oh yeah but is it also AT HOME do you have any explicit like rules about using one language with one parent for instance Swedish has your mum said that you should speak Swedish with me

Louise: no it's more like she ALWAYS has spoken Swedish with us and dad has ALWAYS spoken French with us of course they cheat and would just all of a sudden have a discussion in Swedish between the two of them and dad says Louise something in Swedish but otherwise it is

Marie: but hey ah but apart from that what language do you use at home if you are together all of you if you are having dinner together do you have a common language or is it like you

Louise: it's not one single language so it's not one language around the dinner table but sometimes mum says now I am going to use French to all of us just because ah dad has to listen to this too it is important and then she doesn't have to say it twice (excerpt 11)

IV

Implicitly in the excerpt Louise also touches on the exception to the principle of inclusion in language choice that tends to be accepted by the participants: if you don't expect a person to be interested in the topic you don't need to adhere to the strategy of 'the least common denominator'. Eric and his father make another example of this exception. They are engaged in a sport on elite level, and when they discuss this sport they usually use Swedish even when Eric's girlfriend Hanna is present since Eric says the subject is of no interest for Hannah.

### 5.3.2 The languages in place

Excerpt (8) above where Maud explains the basis for her language choice, does not only serve as an example of the principles of inclusion and 'the least common denominator', but also illustrates an interaction order of languages which tends to be valid for several of the participants. Maud starts the excerpt by saying:

Maud: om det är någon som pratar svenska så vill jag prata svenska med personen om det är någon som föredrar att prata engelska pratar jag engelska om är det någon som föredrar att prata franska kan jag prata franska med den personen"

Maud: if it is someone who speaks Swedish I want to speak Swedish with that person if it is someone who prefers to speak English I speak English and if it is someone who prefers to speak French I can speak French with that person

According to the interaction order expressed by Maud in the example, Swedish is used if it is possible. If not, English is used and then possibly French. As Maud phrases it, in accordance with the interlocutor's preferences she wants to speak Swedish, neutrally states that she speaks English and says that she can speak French. As discussed earlier, Swedish can on the one hand be perceived as a default language, but on the other hand the opportunities to use Swedish as means of communication are fairly limited. The principles of inclusion and 'the least common denominator' tend to limit the conversations to situations where only Swedish speaking peers, parents or other persons are present in small groups.

Vincent: oftast engelska om jag då inte pratar med någon av de här [Swedish peers]

Eric: om jag tilltalar en ensam svensk de bara är vi två blir det svenska e vi flera å de kanske e en till lite som med min flickvän då tilltalar jag dom på engelska å sen å sen e de att jag nästan aldrig tilltalar nån som inte är svensk på nåt annat språk än engelska (excerpt 13)

Victor: in most cases English if I don't talk to any of these guys [Swedish peers]

Eric: if there is just one Swedish person I address them in Swedish or if it's only the two of us it's going to be Swedish if we are several people and there is someone who is sort of like my girlfriend then I address them in English and then... it's the fact that I almost never address someone who is not Swedish in any other languages than English (excerpt 13)

The results indicate that there seems to exist exceptions to the principles of inclusion and 'the least common denominator' in larger peer groups. As Theo says in excerpt (14) below and which also is illustrated in the previous excerpt (6) with Theo, Louise and Stella, there seems to be discourses in place that sanction a shorter insertion in Swedish within the course of a conversation held in English.

Theo: ja alltså om jag är i en grupp med både svenskar och icke-svenskar så e re försöker vi alla se till att vi pratar mest engelska så att alla förstår så att säga

Marie: jaa

Theo: eh hum men det händer ju att man snackar lite svenska typ med enskilt liksom med de som är svenskar då eh men ah och (excerpt 14)

Theo: yeah well if I am in a group with both Swedish and non-Swedish people we all try to stick to speaking mostly English so everyone understands so to speak

Marie: yes

Theo: eh but well it happens that one speaks some Swedish sort of privately with those who are Swedish but well ah (excerpt 14)

In the self-recordings mostly Swedish and English are used. As Maud says in excerpt (9) above that if anyone prefers to speak French she can do that. The majority of the informants can speak French and in the interviews Daniel, Louise, Maud, Robin, Scott, and Stella, say they use French with friends in their spare time, which the following excerpt (15) illustrates:

Daniel: jag vaknar och snackar svenska med min familj kommer hit och snackar mest engelska och svenska sen sticker jag hem snackar svenska och sen så träffar jag mina kompisar och snackar franska (excerpt 15)

Daniel: I wake up and speak Swedish with my family get here [school] speak mostly English and Swedish and then I get back home and speak Swedish and then I meet my friends and speak French (excerpt 15)

French is one of the national languages in the country where the participants live. In a strict sense French is thus an L2 for the majority of the participants. Despite the status French has as an L2 for the participants and the fact that the majority knows and uses French, there is not much French spoken in the recordings done at home or in school, Louise's recordings being the exception as French is an L1 for her. One recording, however, is done in a sports activity, where the language used is French. Parallels could be drawn to the results from the survey (Rydenvald 2015) where 41 % report that they participate in sports activities in French. In excerpt (16) below Eric says that not participating in a sports activity has had a negative impact on his French, which is also confirmed in excerpt (13) above where he says he very seldom chooses French to start a conversation.

Eric: men nu så spelar jag inte fotboll längre så min franska har gått ner ganska mycket och jag pratar knappt någon franska över huvud taget (excerpt 16)

Eric: but now I don't play football any longer so my French has deteriorated quite a lot and I hardly speak any French at all (excerpt 16)

Regardless the participants' proficiency levels of French or frequency of use, the participants consistently position themselves towards French in the interviews. They comment on e.g. who they speak French with, if they can or cannot speak French and if their friends and parents speak French. In the interviews it becomes evident that French is a language in the participants' multilingualism irrespective of their knowledge of the language. They have an affiliation to the language (cf Rampton 1990).

Their affiliation to French could also form a tentative explanation to why the results from the survey indicate a language use with friends that to a larger extent is multilingual than the language use in the self-recordings. English is a frequently used language in the recordings, and as the analysis of the interaction order above showed, the participants use more English in the self-recordings than what they have reported in the survey. The most frequently used



language in the recordings done in school is English. As excerpt 17 below illustrates, the participants also confirm this interaction order.

Scott: ehum ja beroende på vem jag talar med men det brukar vara svenska och engelska de e ju ofta folk från skolan

Louise: för engelska pratar jag ofta i skolan med liksom vänner som inte pratar svenska eller franska

Theo: ehh phu ja eftersom engelska då e liksom de e ju så att säga majoriteten de tar ju över liksom eh ja kan inte tänka mig en situation där jag liksom måste tänka att nu måste ja prata nåt annat språk (excerpt 17)

Scott: ehum yes depending on who I am talking with but usually it is Swedish and English it is often people from school

Louise: because English I often speak in school with friends who don't speak Swedish or French

Theo: eh phu yeah since English then is like it is you know so to speak the majority it takes over sort of I can't imagine a situation where I sort of have to think that now I have to speak another language (excerpt 17)

Regardless the participants' multilingualism and the fact major discourses in place consist of the principles of inclusion and the least common denominator, English tends to be a safe common language to land in for the participants. The prime reason for this, I claim, is not that English is a lingua franca in the international society, but the dominating second language in the European School which the participants attend. In the excerpt (18) below Stella shows an awareness that English functions as an L2 in school.

Stella: sen så har ju dom flesta engelska som andarspråk [L2] i skolan inte alltid men oftast kan man anta att den personen är bättre på engelska än franska så då kanske det blir liksom lite mer naturligt att prata engelska (excerpt 18)

Stella: then most people have English as a second language [L2] in school not always but in most cases you can presume that the person knows English better than French so then maybe it becomes sort of slightly more natural to speak English (excerpt 18)

The European School the participants attend has nine different language sections which the students are grouped in according to their L1's. In addition, in the year group of the participants 75 % of the students have English as their L2 language of instruction. In this light, an underlying discourse could be that English, as the dominating second language, becomes a language which most students are supposed to be able to speak. Not only is English chosen according to the principle of 'the least common denominator', but it also safe to use English as a common language. The choice of English would probably not endanger the conversation, nor create any awkward situations between the interlocutors.

The status of English as a dominating L2 could also tentatively be linked to the international society, which the participants are a part of, and to which English is attributed a common language. Whether or not English could be seen as a lingua franca, in the sense of “a useful instrument for making oneself understood in international encounters” (House 2003:559) in the international society could be discussed, but for the participants it becomes more than a lingua franca through its status as L2.

In excerpt (19) below, English is given an unquestioned priority over French which, besides the principles of inclusion and ‘the least common denominator’, might illustrate its prevailing position as the default lingua franca of the international society. In Maud’s family all speak French except her father. If Maud has French speaking friends at home, the family speaks French. If her father is present they all, including the French speaking friends switch to English in order to include him in the conversation. It appears to be an uncriticised, legitimate switch. As such, it could be perceived as a positioning in regard to the power of the discourse (Harré et al. 2009) of English as dominating L2.

Maud: då byter alla till engelska fast i min familj så är det så att vi pratar alla franska också förutom min pappa så då blir det så att om jag tar hem någon oavsett om det är någon som talar franska eller engelska så pratar vi engelska för att han kan inte prata franska så (excerpt 19)

Maud: then everyone changes over to English but in my family we all speak French except my dad so then if I invite someone home no matter if the person speaks French or English we speak English because he can’t speak French (excerpt 19)

The interviews display a tension between English and French, where French is pictured by the participants as a language spoken in school mainly by the students that are native speakers of French or other Romance languages. This tension might be related to the presence of an international society parallel with the national majority society. In the excerpt (20) below Robin is of the opinion that the native French speakers do not need English as much as other (non-francophone) speakers.

Robin: fransmännen å då italienarna kanske verkar vara dom enda som klarar sig bra sådär utan att nödvändigtvis prata mycket engelska det finns många fransmän många italienare å de e mycket ofta som man hör dom bara tala franska dom kan kommunicera med andra också på franska eftersom vi bor i Belgien dom ja dom behöver inte engelska på det sättet som många andra gör (excerpt 20)

Robin: the French and the Italians seem to be the only ones that manage well without necessarily speaking that much English there are many French many Italians and very often you hear them speak only French they can communicate with others too in French since we live in Belgium yes they don’t need English in the way many others do (excerpt 20)

## IV

In the excerpt (20) Robin also indicates that for many non-francophone students in international education English is a necessary language. Students in international education, i.e. TCK are often referred to as elite bilinguals. Elite bilingualism (Paulston 1978) tends to be regarded as a voluntary (Romain 1995) and uncomplicated (Baker & Prys-Jones 1998:16) form of bilingualism which has the function of a status driven investment (Butler & Hakuta 2005) resulting in future access to the global market of work and higher studies, rather than a life sustaining necessity. In excerpt (20) above, Robin contradicts this opinion as he implies that being a part of the international society requires knowledge of English. English might be an investment for the future, but it does not appear to be as voluntary and uncomplicated for TCK as claimed.

Paradoxically, the status of English as dominating L2, could also provide one plausible explanation to the existing discourse in place of inclusion, as well as adding an explanation to why the participants position themselves as more multilingual in the survey than they give proof of in the self-recordings. The European Schools offer a bilingual international education. In the school of the participants there are nine official first languages, a situation that sets the multilingual normativity. English and French constitute L1 languages among these languages, i.e. they are included within the nine L1 languages. But the English native speakers do not own the English language as it is a dominating L2. The shared ownership of English as L2 allows an inclusion in a language that belongs to everybody.

A tentative comparison could be made with international schools, where English also often becomes a dominating language. Unlike European Schools, international schools are firmly anchored in the English-speaking world; often the curriculum is modelled from an English-American foundation, school leaders and teaching staff are English native speakers and English is used as the single language of instruction (Carder 2007). The picture given is that English in international schools holds the position of an L1 language to strive towards, rather than, as in the European Schools, a dominating L2 offering a common language to meet in. Implicitly, using English as the dominant language of instruction may also place the students' L1's in an inferior position, signaling that multilingualism is less valued than native-like proficiency in English. Carder goes as far as to argue that international school students' "bilingualism is often incidental" (Carder 2007:xii).

## 6 Conclusion

The focus of this article is the language use of multilingual secondary school students with Swedish backgrounds attending the European School in a French speaking country. I summarize below the main findings in relation to the questions addressed in the study: How do the participants describe their multilingualism and language use? Which patterns of language use do they relate to? What influences the many situations of language choice they constantly face?

The social action (Scollon & Scollon 2004) investigated in this study is the language choice of the participants. Nexus analysis shows that their language choice is primarily influenced by the principles of inclusion and, what I metaphorically define as ‘the least common denominator’. Concerning the principles, two aspects deserve to be noted. First, the rational and efficient nature of the discourse in place (Scollon & Scollon 2004) that the principles rest on. Surprisingly, no ideological discourses seem to be connected to the language choice of the participants. They choose language in order to facilitate the conversation itself as well as the participation of all interlocutors in the conversation. Secondly, there is a striking consensus among the participants regarding the principles of inclusion and ‘the least common denominator’. The consensus could probably be traced back to the historical body of the participants. The participants share several features in their historical bodies, e.g. family and educational background. Besides similarities of language and migration in the family background, the majority of the participants have had their entire schooling in the European School where this study was conducted. Moreover, their parents’ employment by the EU in addition to the participants attending the European School is liable to reinforce the family’s belonging to the international society. Thus, in many ways the participants share a frame of reference, which supposedly also includes interaction orders (cf. Goffman 1983, Scollon & Scollon 2004) and discourses about language behavior, attitudes and beliefs. In sum, the results suggest that the situations of language choice the participants constantly face appear to be influenced by a taken-for-granted, rational multilingual context, manifested in the principles of inclusion and ‘the least common denominator’.

The participants also relate to different patterns of language use in their multilingual social environment. One interesting result brought forward by the nexus analysis is the discrepancies between, on the one hand, the participants’ reported patterns of language use and, on the other hand, the patterns of language use displayed in the recordings by the same participants. In the recordings done in the participants’ homes, the parents’ L1s in general and Swedish in particular are used to a lesser degree when compared to the reported results. In particular, Swedish could be considered as a default language at home, but the self-recordings show that it consistently yields to other languages that are brought into the homes, primarily by other sources than family members. Secondly, the reported results from the survey portray the participants as having a thoroughly multilingual practice with their friends, while, in the recordings English is to a large extent used as a language of communication between friends and peers.

These discrepancies could be discussed in the light of domain theory (Fishman 1965, 1972a) and the principles of language use. In the questionnaire, domain theory has been used as an organizing principle, i.e. the questions relate to inter-domain subjects, places and role-relations of individuals, e.g. food, home and siblings in case of the home domain. Relying on the domain theory and its top-down macro-perspective (cf. Fishman 1972b) restricts the possibilities to investigate language use as it might be performed in face-to-face interaction. Already the reported results indicate a heterogeneous language use within the domains, but

the reported results do not account for external factors, e.g. languages brought into the domain, that have an impact on the language choice in the domains, since only domain specific factors are asked for. The top-down perspective inherent in domain theory attributes a static quality to the domains which is not compatible with the perspective of dynamic multilingualism (e.g. Garcia 2009, Garcia & Wei 2014), which has gained currency within contemporary research of multilingualism. The static perspective of language use could bring forth participant bias in the reported results: the participants answer in accordance to general beliefs of domain related language behavior, i.e. they answer towards the norm. Interestingly enough, the triangulation of data in the nexus analysis shows that, in the case of the participants, the bias work in both directions. In the recordings, the home is more multilingual than reported, and the interaction with peers more monolingual. In sum, domain theory does not appear to be sufficient for describing the patterns of language use the participants relate to.

The discrepancy concerning language use with friends and peers could also be discussed in relation to the principles of inclusion and ‘the least common denominator’, as well as the status English hold in the European Schools. In the self-recordings, English is used in conversations with friends and peers to higher degrees than is shown in the reported results. English is also the major L2 in the school of the participants. When, in facing a language choice, the participants assess their linguistic repertoires as well as the other interlocutors’ linguistic repertoires, English becomes a safe and convenient language to meet in, as the majority of the school’s students speak it. Furthermore, the status English has as L2 in school could imply that the students as L2 speaker do not have to live up to native speaker norm. Finally, English is also the lingua franca of the international society (Seidlhofer 2011) which both the participants and their parents are part of through school and work. Tentatively, English is incorporated in many of the interaction orders (Goffman 1983) encountered by the participants in their everyday lives, which may add to the acceptance of English as a common language for mutual interaction.

Paradoxically, the fact that English is officially an L2 in the European Schools (Euresc 2016) could also contribute to an explanation of why the participants, according to the reported results, perceive themselves as having a more multilingual practice with friends than they actually give proof of in the self-recordings. The school promotes multilingualism and recognizes all students’ L1 through the language sections. The languages are thus not consigned to the position of minority languages. The participants also live in a country which has more than one official language. Their parents work for the EU, which is a multilingual institution. Some of the participants have parents with different L1’s. Multilingualism is thus represented in all elements of the nexus (Scollon & Scollon 2004), i.e. historical body, interaction order and discourses in place. It is highly probable that multilingualism becomes the norm for the participants. As multilingualism constitutes the norm, the participants are likely to act towards that norm, and as a result include all the languages they have to relate to regardless the frequency of use. For example, French is a national language and an official

L2 in school, and in the interviews the participants clearly show that they relate to French, no matter how little they use it. However, the affiliation (Rampton 1990) of the participants to French could be viewed as a manifestation not only of their multilingualism, but also of their attachment and identification (Leung et al. 1997) with the francophone setting of their international lives.

As this study illustrates, multilingual language use consists of complex and dynamic interplay of several factors, where clear and firm borders and contours are very difficult to draw. However, the language use of the participants seen here is far from exceptional. The results of the study could be used to illustrate a common language situation shared by many teenagers around the world.

## Literature

- Aronin, Larissa & David Singleton. 2012. *Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Axelsson, Monica, Carin Rosander & Mariana Sellgren. 2005. *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Baker, Colin. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, Hugo. 1979. Bilingual education for highly mobile children. *Language Problems and Language Planning* 3(3), 138-135.
- Baetens Beardsmore, Hugo. 1993. The European School Model. In Hugo Baetens Beardsmore (ed.). *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 121-154.
- Baetens Beardsmore, Hugo. 1995. The European school experience in multilingual education. In Tove Skutnabb-Kangas (ed.). *Multilingualism for all*. Lisse: Sweets and Zeitlinger, 21-68.
- Baetens Beardsmore, Hugo. 2009. Bilingual Education. Factors and Variables. In Ofelia García. *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell, 137-158.
- Bell, Allan. 1984. Language style as audience design. *Language in Society* 13, 145-204.
- Bell, Allan. 2014. *The Guidebook of Sociolinguistics*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Blommaert, Jan. 2012. Chronicles of complexity. Etnography, superdiversity and linguistic landscapes. *Tilburg Papers in Culture Studies*. Paper29. Tilburg: Tilburg University.
- Blåsjö, Mona. 2013. "Att skriva avtal är att förutse problem" Medierad diskusanalys som metod för att studera bolagsjuristers textbruk. *Sakprosa*. Vol. 5 Nr. 2 Art. 2
- Boyd, Sally. 1998. North Americans in the Nordic region: elite bilinguals. *International Journal of the Sociology of Language* 133, 31-50.
- Butler, Yuka G. & Kenji Hakuta. 2004. Bilingualism and Second Language Acquisition. In Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 114 – 144.
- Carder, Maurice. 2007. *Bilingualism in International Schools: A Model for Enriching Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone & Ulrike Jessner. 2000. Introduction. In Jasone Cenoz & Ulrike Jessner (eds.), *English in Europe. The acquisition of a Third Language*. Multilingual Matters, vii – xii.

- Coulmas, Florian. 1981. Introduction: The Concept of Native Speaker. In Florian Coulmas (ed.), *A Festschrift for Native Speaker*. The Hague: Mouton, 1–25
- Coupland, Nikolas. 2003. Introduction: Sociolinguistics and globalization. *Journal of Sociolinguistics* 7(4), 465–472.
- De Mejía, Anne-Marie. 2002. *Power, Prestige and Bilingualism: International perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ecml 2015 = European Center for Modern Languages of the Council of Europe. <http://ecml.at> (accessed 8 November 2015).
- Euresc 2015 = Scola Europaea <http://www.euresc.org> (accessed 27 October 2015).
- Euresc 2016 = Policy on enrolment in the Brussels European Schools for the 2015–2016 school year. Downloaded 21.11.2016 from: <http://www.euresc.eu/Documents/2015-01-D-73-fr-2.pdf> (accessed 1 november 2016).
- Fail, Helen 2007. The Potential of the Past in Practice: Life Stories of Former International School Students. In Mary Hayden, Jack Levy & Jeff Thompson (eds.), *The Sage Handbook in Research in International Education*. London: Sage Publications, p. 103–112.
- Firth, Alan & Johannes Wagner. 1997. On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern language journal* 81(3), 286–300.
- Fishman, Joshua A. 1965. Who speaks what language to whom and when? In Li Wei 2007 (ed.), *The Bilingualism Reader*. New York: Routledge, 55–70.
- Fishman, Joshua A. 1971. *Bilingualism in the barrio*. Bloomington: Indiana University.
- Fishman, Joshua A. 1972a. *The Sociology of Language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Fishman, Joshua A. 1972b. Domains and the Relationship between Micro- and Macrosociolinguistics. In John J. Gumperz & Dell Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 435–453.
- Fought, Carmen 2006. *Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Fraurud, Kari & Sally Boyd. 2011. The native – non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in multilingual urban contexts in Sweden. In Roger Källström (ed.), *Young urban Swedish: variation and change in multilingual settings*. Gothenburg: University of Gothenburg, 67–87.
- García, Ofelia 2009. *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell
- García, Ofelia, Rakhmiel Peltz, Harold Schiffman, & Gella Schweid Fishman. 2006. *Language Loyalty, Continuity and Change. Joshua A. Fishman's Contribution to International Sociolinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.



- García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Giles, Howard, Anthony Mulac, James J. Bradac & Patricia Johnson. 1987. *Communication Yearbook 10*, New Brunswick, N.J.: International communication association, 13-48.
- Goffman, Erving. 1983. The Interaction Order: American Sociological Association. 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*. Vol 48 (1), 1-17.
- Hammarberg, Björn. 2010. The language of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL*, 48, 91-114.
- Hanell, Linnea & Mona Blåsjö. 2014. Diskurs i handling: Att studera människors handlingar med medierad diskursanalys. I Karlsson A-M & Craig, H. Makkonen (eds.). *Analysing text AND talk/Att analysera texter OCH samtal*. FUMS Rapport nr 233. Uppsala: Uppsala universitet, 14-26.
- Harré, Rom, Fathali M Moghaddam, Tracey Pikerton Cairnie, Daniel Rothbart & Steven R. Sabat. 2009. Recent Advances in Positioning Theory. *Theory and Psychology* 19(1), 5-31.
- Hayden, Mary. 2006. *Introduction to International Education. International Schools and their Communities*. London: SAGE.
- Hayden, Mary. 2012. Third culture kids: the global nomads of transnational spaces of learning. In Rachel Brooks, Alison Fuller, Johanna Waters (eds.). *Changing Spaces of Education. New perspectives on the nature of learning*. London: Routledge, 59-77.
- Hayden, Mary, Jack Levy & Jeff Thompson. 2007. Introduction. In Mary Hayden, Jack Levy & Jeff Thompson (eds.). *The Sage Handbook of Research in International Education*. London: SAGE, 1-8.
- House, Juliane. 2003. English as a lingua franca: A threat to multilingualism. *Journal of Sociolinguistics* 7(4), 556-578.
- Housen, Alex. 2002. Processes and Outcomes in the European Schools model of Multilingual Education. *Bilingual Research Journal* 26(1), 45-64.
- Hyltenstam, Kenneth. 2004. Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv. Stockholm: Norstedts.
- Hymes, Dell. 1972. Models of the Interaction of Language and Social Life. In John J. Gumperz, J. & Dell Hymes (eds.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 35-71.
- Jessner, Ulrike (2008). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal* 92(2), 270-283.
- Lambert, Wallace. 1977. "The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences". I: PA. Hornby (ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press, 15-27.

- Larsen-Freeman, Diane. 2011. A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. In: Dwight Atkinson, (ed.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge, 48-72.
- Leung, Constant, Roxy Harris & Ben Rampton. (1997). The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities. *TESOL Quarterly* 31(3), 543–576.
- Matarese, Maureen T. 2013. Beyond Community: Networks of Bilingual community Support for Languages other than English in New York City. In: Ofelia Garcia, Zena Zacharia, & Bahar Octu (eds.), *Bilingual Community Education and Multilingualism: Beyond Heritage Languages in a Global City*. Clevedon: Multilingual Matters, 291-308.
- Mills, Jean. 2004. Mothers and Mother Tongue: Perspectives on Self-Construction by Mothers of Pakistani Heritage. In Aneta Pavlenko & Adrian Blackledge (eds.), *Negotiating of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 161-191.
- Ottosson 2015. Personal email communication with Per-Olov Ottosson, Director of Education, The Swedish National Agency for Education. May 29, 2015.
- Palviainen, Åsa and Sally Boyd. 2013. Unity in Discourse, Diversity in practice: The One Person One Language Policy in Bilingual Families. In Mila Schwartz & Anna Verschik (eds.), *Successful Language Family Policy.: Parents, Children and Educators in Interaction*. Multilingual Education 7. Dordrecht: Springer Science, 223-248.
- Paulston, Christina. 1978. Education in a bi/multilingual setting. *International review of education* 24(3), 309-328.
- Pollock, David C. & Ruth E. Van Reken. 2009. *Third Culture Kids. The Experience of Growing Up among Worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Radein Initiative 2011 = Aalberse, Suzanne, Jasone Cenoz, Vivian Cook, Kees de Boot, Rita Francheschini, Durk Gorter, Marilyn Martin Jones, Melissa Moyer, Pieter Muysken & Colin Williams. *The Radein Initiative: Some Directions in Research on Multilingualism*. <[http://groupci.en.uab.es/documents/Radein\\_initiative\\_v2.0.pdf](http://groupci.en.uab.es/documents/Radein_initiative_v2.0.pdf)>. (accessed 1 December 2016).
- Romaine, Suzanne. 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal Volume* 44(2). Oxford: Oxford University Press. S. 97-101.
- Ribero, Bianca Telles. 2006. Footing, positioning, voice. Are we talking about the same things? In Anna de Fina, Deborah Schiffrin, & Michael Bamberg (eds.), *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 48-82.
- Rydenvald, Marie. (2015). Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in European Schools and international schools in Europe. *Journal of Research in International Education* Vol. 14(3), 213-227.

- Rydenvald, Marie. 2016. Familjens och skolans roll i utlandsboende svensktalande ungdomars flerspråkighet. *Nordand – Nordisk tidskrift för andrespråksforskning* 11(1), 87 – 118.
- Seidlhofer, Barbara 2011. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Scollon, Ron. 2001. Action and text: towards an integrated understanding of the place of text in social (inter)action, mediated discourse analysis and the problem of social action. In Ruth Wodak & Michael Meyer (eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE Publications, 139-183.
- Scollon, Ron and Suzie Wong Scollon. 2004. *Nexus analysis and the emerging internet*. London and New York: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Swan, Desmond. 1996. *A Singular Pluralism. The European Schools 1984-1994*. Dublin: Institute of Public Administration.
- Wei, Li. 2011. Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive construction of identities by multilingual Japanese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43, 1222-1235.
- Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6), 1024-1054.
- Yoximer Paulsrud, BethAnne. 2014. *English-Medium Instruction in Sweden. Perspectives and practices in two upper secondary schools*. Dissertations in Language Education 3. Stockholm: University of Stockholm.



# Bilaga 1. Enkät

Marie Rydenväld, kod \_\_\_\_\_

## Enkät om språkanvändning

Enkätfrågorna handlar om hur du använder dina språk i olika sammanhang. Finns det frågor där inget av alternativen stämmer för dig, så skriv en kommentar antingen vid frågan eller sist i enkäten. Likaså, om det är någon fråga som du inte vill svara på, behöver du inte det.

### Skolbakgrund

1. Vilken årskurs går du i nu på gymnasiet? 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐
2. Hur många år har du totalt gått i skolan? 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐
3. Hur många år har du gått i skolan utanför Sverige?  
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐
4. Vilka årskurser?  
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐
5. Vilka sorts skolor har du gått på utanför Sverige?  
nationell lokal skola ☐  
svensk skola ☐  
europaskola ☐  
internationell skola ☐  
annan skola \_\_\_\_\_
6. Hur många år totalt har du deltagit i svenskundervisning sedan du flyttade utomlands?  
0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐
7. Vilka typer av svenskundervisning har det varit?

<input type="checkbox"/> Svensk utlandsskola,	antal år _____	deltar nu <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Europaskola,	antal år _____	deltar nu <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Svensk sektion,	antal år _____	deltar nu <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Kompletteringsundervisning,	antal år _____	deltar nu <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Valbart ämne i skolan,	antal år _____	deltar nu <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> IB,	antal år _____	deltar nu <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Privat undervisning,	antal år _____	deltar nu <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Sofia distans,	antal år _____	deltar nu <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Värmdö distans,	antal år _____	deltar nu <input type="checkbox"/>
8. Har du tagit Tisus-testet? ja ☐ nej ☐
9. Har du gått i skolan i Sverige? Ja ☐ Nej ☐
10. Om ja på fråga 9, vilka årskurser gick du?  
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐
11. Om ja på fråga 9, var det en  
svensk skola ☐  
internationell skola ☐

### Skolspråk utanför Sverige

12. Vilket undervisningsspråk har du haft mest utanför Sverige?  
☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_
13. Hur många år har undervisningsspråket varit samma språk som talas i landet/ länderna som du bor/har bott i?  
0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐
14. Hur många år har undervisningsspråket varit engelska?  
0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐
15. Hur många år har undervisningsspråket varit svenska, när du har gått i skolan utanför Sverige?  
0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐
16. Vilket är ditt huvudsakliga undervisningsspråk det här läsåret?  
☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_
17. Hur bra anser du att du behärskar ditt nuvarande undervisningsspråk?  
utmärkt/flytande ☐      mycket bra ☐      bra ☐  
ganska bra ☐      ganska dåligt ☐      dåligt ☐

### Språkanvändning

18. Vilket (eller vilka) språk är ditt modersmål (= som du lärde dig först)?  
\_\_\_\_\_
19. Vilket (eller vilka) språk är ditt starkaste (=som du kan bäst)?  
\_\_\_\_\_
20. Rangordna alla de språk du kan utifrån det starkaste till det svagaste. Det starkaste skriver du under 1.  
1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_  
4. \_\_\_\_\_

Marie Rydenvald, kod \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

21. Vilket språk tycker du

att du talar på bäst

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_

att du skriver på bäst

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_

att du läser på bäst

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_

att du lättast söker information på internet på

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_

att du lättast skriver snabba anteckningar på

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_

att du lättast kommer ihåg sifferkombinationer  
(t.ex telefonnummer och koder) på

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_

att du lättast uttrycker en känsla på

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_

att du lättast uttrycker en åsikt på

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_

Marie Rydenväld, kod \_\_\_\_\_

- att du använder mest ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- att du använder helst ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- är mest du ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_

22. Vilket språk använder du helst när du pratar om följande ämnen

- Familjen ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- Skolämnen ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- Resor ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- Sport ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- Musik, film, mode ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- Mat ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_



Marie Rydenvald, kod \_\_\_\_\_

- |                |   |
|----------------|---|
| Relationer     | <input type="checkbox"/> Svenska<br><input type="checkbox"/> Engelska<br><input type="checkbox"/> Nuvarande bostadsorts språk<br><input type="checkbox"/> Annat språk _____ |
| Känsliga ämnen | <input type="checkbox"/> Svenska<br><input type="checkbox"/> Engelska<br><input type="checkbox"/> Nuvarande bostadsorts språk<br><input type="checkbox"/> Annat språk _____ |
| Politik        | <input type="checkbox"/> Svenska<br><input type="checkbox"/> Engelska<br><input type="checkbox"/> Nuvarande bostadsorts språk<br><input type="checkbox"/> Annat språk _____ |

### Språk i familjen

23. Vilket språk pratar du oftast med din mamma?

- ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_  
☐ Jag växlar mellan olika språk

24. Vilket språk pratar din mamma oftast med dig?

- ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_  
☐ Hon växlar mellan olika språk

25. Vilket språk pratar du oftast med din pappa?

- ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_  
☐ Jag växlar mellan olika språk

26. Vilket språk pratar din pappa oftast med dig?

- ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_  
☐ Han växlar mellan olika språk

27. Vilket/vilka modersmål har din

Mamma ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_

Pappa ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_

28. Vilka språk använder dina föräldrar i sina arbeten?

Mamma ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_  
☐ Mamma jobbar inte

Pappa ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_  
☐ Pappa jobbar inte

29. Vilka språk använder dina föräldrar på sin fritid?

Mamma ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_

Pappa ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_

30. Vilket språk pratar du oftast med dina syskon?

☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_  
☐ Jag växlar mellan olika språk hela tiden

31. Vilket språk pratar dina syskon oftast med dig?

☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_  
☐ De växlar mellan olika språk

32. Om du har fler än ett syskon, pratar du olika språk med olika syskon?  
ja ☐ nej ☐
33. Om Ja på fråga 32, vilket språk pratar du oftast med dina äldre syskon ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- yngre syskon ☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_
34. Om du har en pojkvän/flickvän vilket språk pratar du oftast med honom/henne?  
☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_  
☐ Vi växlar mellan olika språk
35. Vilket språk pratar du oftast med dina släktingar (t.ex. mormor, farfar, faster, kusin)?  
☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_  
☐ Vi växlar mellan olika språk
36. Om du har husdjur, vilket språk pratar du oftast med dem?  
☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_  
☐ Jag växlar mellan olika språk
37. Om du skriver meddelanden eller kom-ihåg lappar till din familj, vilket språk använder du oftast?  
☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_
38. Om du skriver meddelanden eller kom-ihåg lappar till dig själv, vilket språk använder du oftast?  
☐ Svenska  
☐ Engelska  
☐ Nuvarande bostadsorts språk  
☐ Annat språk \_\_\_\_\_

39. Om du sms:ar dina föräldrar, vilket språk använder du oftast?

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- ☐ Jag byter/växlar mellan olika språk
- ☐ Vi sms:ar inte

40. Om dina föräldrar sms:ar dig, vilket språk använder de oftast?

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- ☐ De byter/växlar mellan olika språk
- ☐ Vi sms:ar inte

41. Om du sms:ar dina syskon, vilket språk använder du oftast?

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- ☐ Jag byter/växlar mellan olika språk
- ☐ Vi sms:ar inte

42. Om dina syskon sms:ar dig, vilket språk använder de oftast?

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- ☐ De byter/växlar mellan olika språk
- ☐ Vi sms:ar inte

43. Om du kommunicerar via sociala medier (internet) med dina föräldrar, vilket språk använder ni oftast?

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- ☐ Vi byter/växlar mellan olika språk
- ☐ Vi kommunicerar inte via sociala medier

44. Om du kommunicerar via sociala medier (internet) med dina syskon, vilket språk använder ni oftast?

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- ☐ Vi byter/växlar mellan olika språk

- ☐ Vi kommunicerar inte via sociala medier

**Språk med vänner**

45. Vilka olika språk pratar du med dina vänner?
- ☐ Svenska
  - ☐ Engelska
  - ☐ Nuvarande bostadsorts språk
  - ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
46. Vilket språk pratar du oftast med dina vänner i skolan?
- ☐ Svenska
  - ☐ Engelska
  - ☐ Nuvarande bostadsorts språk
  - ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
  - ☐ Vi byter/växlar mellan olika språk
47. Vilket språk pratar du oftast med dina vänner på fritiden?
- ☐ Svenska
  - ☐ Engelska
  - ☐ Nuvarande bostadsorts språk
  - ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
  - ☐ Vi byter/växlar mellan olika språk
48. Om du går ut och festar med dina vänner, vilket språk använder ni oftast då?
- ☐ Svenska
  - ☐ Engelska
  - ☐ Nuvarande bostadsorts språk
  - ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
  - ☐ Vi byter/växlar mellan olika språk
49. Om du gör någon sport på fritiden, vilket språk använder du oftast då?
- ☐ Svenska
  - ☐ Engelska
  - ☐ Nuvarande bostadsorts språk
  - ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
  - ☐ Vi byter/växlar mellan olika språk
50. Om du har en annan fritidsaktivitet som du gör tillsammans med andra, t.ex. keramik, teckning, scouterna, vilket språk använder du oftast då?
- ☐ Svenska
  - ☐ Engelska
  - ☐ Nuvarande bostadsorts språk
  - ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
  - ☐ Vi byter/växlar mellan olika språk

**Digital språkanvändning med vänner**

51. Om du mejlar med dina vänner, vilket språk använder ni oftast?

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- ☐ Vi byter/växlar mellan olika språk
- ☐ Vi mejlar inte

52. Om du sms:ar med dina vänner, vilket språk använder ni oftast?

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- ☐ Vi byter/växlar mellan olika språk
- ☐ Vi sms:ar inte

53. Om du chattar med dina vänner, vilket språk använder ni oftast?

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- ☐ Vi byter/växlar mellan olika språk
- ☐ Vi chattar inte

54. Om du skriver på Facebook, vilket språk använder du oftast?

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- ☐ Jag byter/växlar mellan olika språk
- ☐ Jag skriver inte på Facebook

55. Kommuniserar du på andra sätt över internet, t.ex. skype, twitter, blogg, diskussionsforum, msn?      ja ☐      nej ☐

56. Om ja på fråga 55, använder du oftast

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsorts språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
- ☐ Jag byter/växlar mellan olika språk

57. Om du använder flera olika språk när du mejlar, sms:ar, chattar, facebookar, skypear etc. ändrar du språk beroende på
- ☐ vem du skriver till
  - ☐ vilket av kommunikationssätten du använder
  - ☐ vilket ämne du diskuterar
  - ☐ vet ej
58. Vilket språk använder du oftast på interaktiva dataspel på internet?
- ☐ Svenska
  - ☐ Engelska
  - ☐ Nuvarande bostadsorts språk
  - ☐ Annat språk \_\_\_\_\_
  - ☐ Jag byter/växlar mellan olika språk

### Kontakt med Sverige och svenska traditioner

59. Hur ofta åker du i genomsnitt till Sverige?
- |  |  |  |
|--|--|--|
| vartannat år <input type="checkbox"/>      | 1 gång per år <input type="checkbox"/>       | 2-3 gånger per år <input type="checkbox"/> |
| 3-4 gånger per år <input type="checkbox"/> | 5 gånger eller fler <input type="checkbox"/> |  |
60. När du åker till Sverige på sommaren hur länge stannar du i genomsnitt?
- |                                     |                                     |   |
|-------------------------------------|-------------------------------------|---|
| 1-2 veckor <input type="checkbox"/> | 2-3 veckor <input type="checkbox"/> | längre än 3 veckor <input type="checkbox"/> |
|-------------------------------------|-------------------------------------|---|
61. Har din familj en bostad (sommarstuga, hus, lägenhet) i Sverige?
- |                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| ja <input type="checkbox"/> | nej <input type="checkbox"/> |
|-----------------------------|------------------------------|
62. Var bor de flesta av dina släktingar (t.ex. mormor, farfar, faster, kusin)?
- |                                  |                                     |   |
|----------------------------------|-------------------------------------|---|
| Sverige <input type="checkbox"/> | annat land <input type="checkbox"/> | växelsvis Sverige och annat land <input type="checkbox"/> |
|----------------------------------|-------------------------------------|---|
63. Har du regelbunden kontakt med dina släktingar (t.ex. mormor, farfar, faster, kusin)?
- |                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| ja <input type="checkbox"/> | nej <input type="checkbox"/> |
|-----------------------------|------------------------------|
64. Firar du regelbundet speciella högtider i Sverige? ja ☐ nej ☐
65. Om ja på fråga 64, vilka?
- |                               |                                  |                                 |                                    |                              |                               |
|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| påsk <input type="checkbox"/> | valborg <input type="checkbox"/> | pingst <input type="checkbox"/> | midsommar <input type="checkbox"/> | jul <input type="checkbox"/> | nyår <input type="checkbox"/> |
|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
66. Har du sommarjobbat i Sverige?
- |                                   |  |                                 |
|-----------------------------------|--|---------------------------------|
| varje år <input type="checkbox"/> | några år <input type="checkbox"/>          | ett år <input type="checkbox"/> |
| aldrig <input type="checkbox"/>   | skulle vilja göra <input type="checkbox"/> |                                 |
67. Firar ni några svenska högtider hemma hos dig här i landet? ja ☐ nej ☐
68. Om ja på fråga 67, vilka högtider?
- |                                |                                  |                                    |                                 |
|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| påsk <input type="checkbox"/>  | valborg <input type="checkbox"/> | midsommar <input type="checkbox"/> | advent <input type="checkbox"/> |
| lucia <input type="checkbox"/> | jul <input type="checkbox"/>     | nyår <input type="checkbox"/>      |                                 |

Marie Rydenvald, kod \_\_\_\_\_

69. Om ja på fråga 67, har ni som tradition att titta på, läsa, lyssna eller äta något speciellt när ni firar dessa högtider? ja ☐ nej ☐
70. Om ja på fråga 67, på vilket kulturellt sätt firar ni oftast högtiderna?  
☐ Svenskt  
☐ Mest svenskt  
☐ Mest en annan kultur  
☐ Både svenskt och en annan kultur
71. Om du deltar i svenskundervisning, uppmärksammar ni några traditionella kulturella högtider/händelser i svenskundervisningen?  
fettisdagen (semmeldagen) ☐ våffeldagen ☐ påsk ☐  
midsommar ☐ advent ☐ lucia ☐ jul ☐

### Svensk kultur och media

72. Läser du svenska tidningar på internet? ja ☐ nej ☐
73. Har du en svensk tidning som startsida på internet? ja ☐ nej ☐
74. Läser du svenska papperstidningar?  
☐ ja, både där jag bor och i Sverige  
☐ ja, men mest när jag är i Sverige  
☐ nej, sällan eller aldrig
75. Prenumererar familjen på några svenska tidningar? Alla tidningar gills här; dagstidningar, facktidsskrifter, serier. ja ☐ nej ☐
76. Om ja på fråga 75, vilka tidningar? \_\_\_\_\_
77. Ser du på svenska inslag på Youtube?  
☐ ja, både där jag bor och i Sverige  
☐ ja, men mest när jag är i Sverige  
☐ nej
78. Ser du svenska TV-program (på SVT Play eller annat sätt)?  
☐ ja, både där jag bor och i Sverige  
☐ ja, men mest när jag är i Sverige  
☐ nej, sällan eller aldrig
79. Ser du på svensk film?  
☐ ja, både där jag bor och i Sverige  
☐ ja, men mest när jag är i Sverige  
☐ nej, sällan eller aldrig



80. Lyssnar du på svensk radio?

- ☐ ja, både där jag bor och i Sverige
- ☐ ja, men mest när jag är i Sverige
- ☐ nej, sällan eller aldrig

81. Lyssnar du på svensk musik?

- ☐ ja, både där jag bor och i Sverige
- ☐ ja, men mest när jag är i Sverige
- ☐ nej, sällan eller aldrig

82. Läser du svenska böcker på fritiden?

- ☐ ja, både där jag bor och i Sverige
- ☐ ja, men mest när jag är i Sverige
- ☐ nej, sällan eller aldrig

83. Använder du svenska uppslagsverk eller lexikon?    ja ☐                    nej ☐

84. Läser du Wikipedia på svenska?                                    ja ☐                    nej ☐

### **Framtiden**

85. Planerar du att läsa vidare på universitet/högskola efter att du har tagit din gymnasieexamen?    Ja ☐                    vet ej ☐                    nej ☐

86. Om ja på fråga 85, planerar du att studera vidare i landet du bor i?

Ja ☐                    troligen ☐                    troligen inte ☐                    nej ☐                    vet ej ☐

87. Om ja på fråga 85, planerar du att studera vidare i Sverige?

Ja ☐                    troligen ☐                    troligen inte ☐                    nej ☐                    vet ej ☐

88. Om du inte har svarat Ja på fråga 86 och 87, var skulle du kunna tänka dig att studera vidare?

\_\_\_\_\_

89. Kan du i framtiden tänka dig att bo och arbeta i landet du bor i nu?

ja, definitivt ☐                    ja, kanske ☐                    nej ☐

90. Kan du i framtiden tänka dig att bo och arbeta i Sverige?

ja, definitivt ☐                    ja, kanske ☐                    nej ☐

91. Om du får barn i framtiden, vilket språk tror du att du oftast kommer att prata med dem då?

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Nuvarande bostadsortens språk
- ☐ Annat språk \_\_\_\_\_

Marie Rydenvald, kod \_\_\_\_\_

92. Tror du att du kommer att ha nytta av att kunna svenska i framtiden?

Ja, definitivt ☐ ja, kanske ☐ nej ☐

93. Om ja på fråga 92, vilken nytta?

☐ Hålla kontakt med vänner och familj

☐ För att kunna återvända till Sverige

☐ Större arbetsmöjligheter

☐ Allmänt bra att kunna flera språk

### Bakgrundsfrågor

94. Är du kvinna ☐ man ☐

95. Vilket år är du född?

1992 ☐ 1993 ☐ 1994 ☐ 1995 ☐ 1996 ☐

96. I vilket land är du född? \_\_\_\_\_

97. Hur gammal var du när du flyttade till landet där du bor nu? \_\_\_\_\_

98. Har du bott i flera länder än landet du är född i och landet du bor i nu?

Ja ☐ Nej ☐

99. Om Ja på fråga 98, vilka länder?

100. Bor du för närvarande med din

Mamma ja ☐ nej ☐

Pappa ja ☐ nej ☐

101. Har dina föräldrar studerat på universitet eller högskola?

Mamma ja ☐ nej ☐

Pappa ja ☐ nej ☐

102. Hur gammal var du när du började lära dig språket där du bor nu? \_\_\_\_\_

103. Hur gammal var du när du började lära dig engelska? \_\_\_\_\_

104. Oavsett vilka medborgarskap du har, vilken eller vilka nationaliteter identifierar du dig med, dvs. känns som dina?

105. Vilket eller vilka länder känns som hemma för dig?

Marie Rydenvald, kod \_\_\_\_\_

Om du har tillägg eller kommentarer till enkäten så skriv dem på raderna nedan.

---

---

---

---

---

---

*STORT tack för din  
medverkan,  
Marie*

Marie Rydenvald  
Doktorand  
Institutionen för svenska språket  
Göteborgs universitet  
Box 200  
SE-405 30 Göteborg



## Bilaga 2. Intervjuguide

- På vilket sätt är flerspråkigheten en del av identitet.
- Beskriv ditt språkliga liv under en dag.

Historiska aspekter	Förhållningssätt
Språkanvändning hemma	Språkanvändning med vänner i skolan
Språkanvändning med vänner utanför skolan	Språkanvändning i klassrummet
”Tvåstämmig användning” (Kanaler) Funktioner för olika språk. Situationer med flera språk => olika språk olika funktioner (t.ex. hunden, fysikläxa på svenska)	Flerspråkigt bakgrundsljud



## Bilaga 3. Frågebatteri

Vet ni om hur många språk ni använder?

Funderar ni över det någon gång?

Har ni funderat över hur ni använder era olika språk?

Har ni några tankar om varför det blir så?

Finns det några förhållningssätt i skolan om hur eleverna ska bete sig språkligt?  
(uttalad policy eller underförstådda regler)

Hur använder ni era språk tillsammans med era vänner?

Är det någon skillnad på i skolan och utanför?

Är det någon skillnad på om ni är många eller bara några?

Den här skolan är ju en flerspråkig skola. Finns det några ”regler” för hur man förväntas använda sina språk eller är det upp till var och en hur man gör?

I inspelningarna finns det hela tiden ett bakgrundsbrus av olika språk. Tänker ni någonsin på hur många språk ni hör hela tiden?

Vad använder ni för språk hemma?

Finns det någon ”regel” för att ni använder språken så?

Bara [ett språk]? Använder du aldrig något annat språk hemma?

Använder ni jämt ett speciellt språk med samma människa, eller finns det tillfällen när ni byter språk?

Är det något som har förändrats över tid?

Har ni alltid använt språken så här?

Har det ändrat sig under tiden?

Vad tror du det beror på att det har ändrat sig?

Använder du olika språk för olika funktioner?



Jag lade märke till att (i inspelningarna)...

...att du pratade franska med hunden

...att du gjorde läxorna på svenska och pratade engelska med en kompis på datorn samtidigt

...svarar din mamma på svenska (fast hon pratar med dig på ett asiatiskt språk)

...pratar ”tvåstämmigt” med din mamma

...pratar mest engelska med kompisarna

Gör du ofta så?

Tror du att det är vanligt?

### Louise och Theo

Du skrev på enkäten....

”eftersom jag är född med 2 språk älskar jag att blanda mina språk och gör det utan att tänka. Det är svårt att bara använda ett språk hela tiden när i min hjärna allt blandas”

Hur menar du då?

”när jag går ut med mina vänner växlar jag mellan svenska –till mina svenska vänner – och engelska – till mina engelska vänner”.

Hur går en sådan samtalssituation till?

Sista utvägen: Kan det bero på det, det, det....

...vem du pratar med?

...vad du pratar om?

...platsen du är på?

...att man vill visa att man kan?

...att man inte vill utesluta någon?

...att man vill utesluta någon?

...att det känns bättre på ett språk?

...att någon har sagt att det är bästa sättet?

...att det låter bättre på ett språk?

...att man började prata ett visst språk med en viss person?

...att man tycker bättre om ett visst språk?

# Bilaga 4. Samtyckesbrev



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA SPRÅKET

Hej!

Jag heter Marie Rydenvald och är doktorand på Göteborgs universitet. Min avhandling kommer att handla om hur flerspråkiga ungdomar ser på och använder sin flerspråkighet. De som deltar i undersökningen har alla någon anknytning till det svenska språket, går på gymnasiet och bor utanför Sverige.

Jag skulle verkligen uppskatta om du tog dig tid att fylla i enkäten, och därigenom också bidrar till forskningen om flerspråkighet, vilket bland annat kan komma språkundervisningen till godo. Vill du dock inte besvara enkäten behöver du absolut inte känna dig tvungen, då deltagandet är frivilligt.

Enkäten är helt anonym. Inga enskilda länder, skolor, klasser eller personer kommer att kunna identifieras i undersökningen. Men för att du ska ha möjlighet att ångra dig och kunna dra tillbaka ditt deltagande finns det en kod på samtyckesblanketten som också finns på enkäten. Jag är den enda som har tillgång till samtyckesblanketten, och alltså kopplingen mellan kod och namn. De ifyllda enkäterna kommer att förvaras inlåsta på Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet.

Resultaten av forskningen kommer att publiceras i vetenskapliga artiklar, rapporter, konferenspresentationer och i min avhandling. Avhandlingen och en del av artiklarna kan också komma att läggas ut på universitetets särskilda internetsida för vetenskaplig publicering. Om du har några som helst frågor om undersökningen eller dess resultat är du självklart välkommen att kontakta mig.

Marie Rydenvald  
Doktorand  
Institutionen för svenska språket  
Göteborgs universitet  
Box 200  
SE-40530 Göteborg  
tel. +46-31-7862680  
marie.rydenvald@svenska.gu.se



**GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA SPRÅKET**

Kod: \_\_\_\_\_

Informerat samtycke

Jag ger härmed min tillåtelse till att mina enkätsvar om språkanvändning används i forskning om flerspråkighet. Detta innefattar olika slags statistisk analys, och att resultatet publiceras i artiklar och rapporter samt används på vetenskapliga konferenser, seminarier och i undervisning.

Jag har blivit informerad om:

- syftet med enkäten
- att mina svar behandlas anonymt
- att mitt deltagande är frivilligt
- att enkäten förvaras inlåst
- att undersökningen kommer att publiceras och användas i akademiska sammanhang
- att jag kan kontakta Marie Rydenvald när helst med frågor för att ta del av undersökningen och dess resultat
- att jag har rätt att avbryta mitt deltagande genom att kontakta Marie Rydenvald och få min enkät borttagen ur undersökningen

Ort och datum

\_\_\_\_\_

Underskrift

\_\_\_\_\_

Namnförtydligande

\_\_\_\_\_



**GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA SPRÅKET**

Hej!

Jag heter Marie Rydenvald och är doktorand vid Göteborgs universitet. Min avhandling handlar om hur flerspråkiga ungdomar använder sina olika språk och hur de ser på sin flerspråkighet. Den första undersökningen genomfördes med hjälp av en enkät, som besvarades av 136 svensktalande gymnasieungdomar, bosatta utanför Sverige i sju olika europeiska länder. Du kan läsa om resultaten i min licentiatuppsats som finns att ladda ner från <http://hdl.handle.net/2077/35684>

Jag intresserar mig alltså för hur svensktalande ungdomar som bor utanför Sverige använder sina språk. I enkäten har deltagarna svarat på hur de upplever att de använder språk, men för att se hur språkanvändningen faktiskt fungerar i verkligheten vore kortare inspelningar gjorda under en helt vanlig dag till stor hjälp.

Jag skulle verkligen uppskatta om du vill delta i undersökningen och spela in dig själv och dem du pratar med vid några olika tillfällen under en dag. Genom att göra det bidrar du också till forskningen om flerspråkighet, vilket bland annat kan komma språkundervisningen till godo. Vill du inte vara med och spela in dig själv behöver du absolut inte känna dig tvungen att vara med i undersökningen, då deltagandet är frivilligt.

Inspelningen är helt anonym. Inga enskilda länder, skolor, klasser eller personer kommer att kunna identifieras i undersökningen. Men för att du ska ha möjlighet att ångra dig och kunna dra tillbaka ditt deltagande finns det en kod på samtyckesblanketten som också kommer att finnas på din ljudfil. Jag är den enda som har tillgång till samtyckesblanketten, och alltså kopplingen mellan kod och namn. Dessa och inspelningarna kommer att förvaras inlåsta på Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet.

Resultaten av forskningen kommer att publiceras i vetenskapliga artiklar, rapporter, konferenspresentationer och i min avhandling. Avhandlingen och en del av artiklarna kan också komma att läggas ut på universitetets särskilda internetsida för vetenskaplig publicering. Resultaten kommer alltså att användas i forskning, undervisning och olika föredrag, men alltid avidentifierade. Vem som pratar kommer aldrig att framgå. Om du har några som helst frågor om undersökningen eller dess resultat är du självklart välkommen att kontakta mig.

Marie Rydenvald  
Doktorand  
tel. +46-31-786 26 80  
[marie.rydenvald@svenska.gu.se](mailto:marie.rydenvald@svenska.gu.se)

Göteborgs universitet  
Institutionen för svenska språket  
Box 200  
SE-405 30 Göteborg



**GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA SPRÅKET**

Kod: \_\_\_\_\_

Informerat samtycke

Jag ger härmed min tillåtelse till att ljudfilerna med mina inspelningar används i forskning, undervisning och föredrag om flerspråkighet. Detta innefattar olika slags talspråksanalys, och att resultatet publiceras i artiklar och rapporter samt används på vetenskapliga konferenser, seminarier och i undervisning och föredrag i olika sammanhang.

Jag har blivit informerad om:

- syftet med inspelningarna
- att mina inspelningar behandlas anonymt
- att mitt deltagande är frivilligt
- att ljudfilerna förvaras inlåsta
- att undersökningen kommer att publiceras och användas i akademiska sammanhang
- att jag kan kontakta Marie Rydenvald när helst med frågor för att ta del av undersökningen och dess resultat
- att jag har rätt att avbryta mitt deltagande genom att kontakta Marie Rydenvald och få mina inspelningar borttagna ur undersökningen

Ort och datum

\_\_\_\_\_

Underskrift

\_\_\_\_\_

Namnförtydligande

\_\_\_\_\_



## INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA SPRÅKET

Hej!

Jag heter Marie Rydenvald och är doktorand vid Göteborgs universitet. Min avhandling handlar om hur flerspråkiga ungdomar använder sina olika språk och hur de ser på sin flerspråkighet. Den första undersökningen genomfördes med hjälp av en enkät, som besvarades av 136 svensktalande gymnasieungdomar, bosatta utanför Sverige i sju olika europeiska länder. Enkäten visar hur dessa flerspråkiga ungdomar upplever att de använder sina språk, men den säger inget om hur de faktiskt använder dem i verkligheten.

För att få reda på det, besökte jag er i december 2014 och ni, tillsammans med den dåvarande klass [X], spelade in er själva i olika samtalssituationer. Nu har jag lyssnat på inspelningarna, och jag vill, först och främst, tacka er för att ni ställde upp och gjorde dem, men jag vill också rikta ett stort tack till era föräldrar och vänner som hjälpte till med samtalen!

Inspelningarna visar att ni hela tiden använder flera språk. För att få en bättre förståelse för er flerspråkighet skulle det vara en stor hjälp att få komma tillbaka till [skolans namn] och prata med er om vad ni själva tänker om er flerspråkighet och att använda flera språk i vardagen. Jag skulle dels vilja samtala mer er i grupp, dels vilja ha individuella samtal med er som har flerspråkiga hemförhållanden. Samtalen kommer att spelas in.

Jag skulle verkligen uppskatta om du vill delta i undersökningen och samtala om din flerspråkighet och språkanvändning. Genom att göra det bidrar du också till forskningen om flerspråkighet, vilket bland annat kan komma språkundervisningen till godo. Vill du inte vara med i undersökningen behöver du absolut inte känna dig tvungen, då deltagandet är frivilligt.

Inspelningen är helt anonym. Inga enskilda länder, skolor, klasser eller personer kommer att kunna identifieras i undersökningen. Inspelningarna kommer att förvaras inlåsta på Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Resultaten av forskningen kommer att publiceras i vetenskapliga artiklar, rapporter, konferenspresentationer och i min avhandling. Avhandlingen och en del av artiklarna kan också komma att läggas ut på universitetets särskilda internetsida för vetenskaplig publicering. Resultaten kommer alltså att användas i forskning,

undervisning och olika föredrag, men alltid avidentifierade. Vem som pratar kommer aldrig att framgå.

Om du har några som helst frågor om undersökningen eller dess resultat är du självklart välkommen att kontakta mig. Du kan också läsa mer om mina undersökningar i t.ex. min licentiatuppsats (<http://hdl.handle.net/2077/35684>) och i den senaste artikeln (<http://jri.sagepub.com/content/14/3/213.full.pdf+html>).

Med vänliga hälsningar

Marie Rydenvald

Göteborgs universitet  
Institutionen för svenska språket  
Box 200  
SE-405 30 Göteborg  
[marie.rydenvald@svenska.gu.se](mailto:marie.rydenvald@svenska.gu.se)  
tel. +46-31-786 26 80





**GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA SPRÅKET**

Informerat samtycke

Jag ger härmed min tillåtelse till att ljudfilerna med intervjuerna/samtalen används i forskning, undervisning och föredrag om flerspråkighet. Detta innefattar olika slags talspråksanalys, och att resultatet publiceras i artiklar och rapporter samt används på vetenskapliga konferenser, seminarier och i undervisning och föredrag i olika sammanhang.

Jag har blivit informerad om:

- syftet med de inspelade intervjuerna/samtalen
- att inspelningarna behandlas anonymt
- att mitt deltagande är frivilligt
- att ljudfilerna förvaras inlåsta
- att undersökningen kommer att publiceras och användas i akademiska sammanhang
- att jag kan kontakta Marie Rydenvald när helst med frågor för att ta del av undersökningen och dess resultat
- att jag har rätt att avbryta mitt deltagande genom att kontakta Marie Rydenvald och få inspelningarna av de individuella intervjuerna borttagna ur undersökningen

Ort och datum

Underskrift

---

---

Namnförtydligande

---

